

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

ŽÁKOVSKÉ PROBLÉMY PŘI ŘÍZENÍ ŠKOLNÍ TŘÍDY

**DISCIPLINE PROBLEMS DURING CLASSROOM
MANAGEMENT**

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Autor diplomové práce: Klára Holubová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: červen 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Kázeňské problémy při řízení školní třídy vypracovala samostatně, pod vedením vedoucí diplomové práce.

Dále prohlašuji, že veškeré podklady, ze kterých jsem čerpala, jsou uvedeny v seznamu použité literatury a informačních zdrojů.

V Praze dne:

Podpis:

Poděkování

Za metodické vedení, náměty, odborné rady a pomoc při zpracování diplomové práce děkuji PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D.

Klára Holubová

ABSTRAKT:

Diplomová práce nese název „Kázeňské problémy při řízení školní třídy.“ Cílem diplomové práce je ověření funkčnosti vybraného pedagogického postupu, jehož základem jsou zejména metody a techniky dramatické výchovy, jež lze využívat ve školní praxi a od nichž lze očekávat přispění k utváření kladných vztahů a snížení míry kázeňských problémů.

Teoretická část se zabývá pojmem kázeň, školní třída v prevenci a řešení neukázněného chování a dramatickou výchovou jako prevencí kázeňských problémů. Praktická část je rozdělena dle jednotlivých výzkumných metod, které jsou podrobně charakterizovány a vyhodnoceny. V závěru se práce věnuje vyhodnocení stanovených cílů a jejich ověření.

KLÍČOVÁ SLOVA: školní kázeň, pedagogické prostředky řešení nekázně, třídní klima, učitel, žák, dramatická výchova

ABSTRACT:

The thesis is entitled „Disciplinary problems in school management class.“ The goal is verify the functionality of educational proces, which is based particular the methods and techniques of drama that can be used in school practice and from which it can be expected contribute to the formation of positive relationships and reducing disciplinary problems.

The theoretical part evaluated the concept of discipline in the classroom, prevention of disorderly behaviors and drama education as a prevention of disciplinary problems. The practical part is divided according to different research methods, whichc ar described in a detail and analyzed. Finally the end of the thesis demonstrate the evaluation of targets and their validation.

KEY WORDS: school discipline, pedagogical resources of indiscipline, classroom climate, teacher, student, drama

Obsah

Úvod.....	1
Teoretická část	3
1 Kázeň.....	3
1.1 Aspekty kázně	4
1.2 Příčiny nekázně	6
1.3 Typické podoby školní nekázně	8
1.4 Řešení neukázněného chování a jednání	10
1.5 Prevence neukázněného chování	13
2 Školní třída v prevenci a řešení neukázněného chování.....	16
2.1 Vliv učitele na řízení školní třídy	18
2.2 Vliv vztahu učitele a žáka ve výchovně vzdělávacím procesu	20
2.3 Vliv žáka	23
3 Dramatická výchova jako prostředek prevence kázeňských problémů	26
3.1 Cíle dramatické výchovy podporující kázeň	29
3.2 Vliv dramatické výchovy na žákovu kázeň.....	31
3.3 Kompetence učitele dramatické výchovy	32
3.4 Metody a techniky DV, cesta ke kázni.....	35
4 Praktická část	40
4.1 Současný stav.....	40
4.2 Formulace výzkumného problému a cílů výzkumu.....	41
4.3 Metoda výzkumu.....	41
4.3.1 Výzkumný vzorek.....	43
4.4 Přehled údajů.....	46
4.4.1 Hlubkový polostrukturovaný rozhovor.....	47
4.4.2 Zúčastněné pozorování: přehled kategorií rušivého chování žáků.....	54
4.4.3 Dotazník	57
4.4.3.1 Pocity žáků ve škole	58
4.4.3.2 Důvody žákovské spokojenosti/nespokojenosti	62
4.5 Vyhodnocení výzkumu	66
4.5.1 Kvalitativní výzkum	66
4.5.2 Kvantitativní výzkum.....	67
4.5.3 Vyhodnocení předpokladů.....	67
5 ZÁVĚR.....	69

Použitá literatura	71
Použitý elektronický zdroj	75
Seznam tabulek	75
Seznam grafů.....	76
Přílohy	76

Úvod

Téma chování a kázeň žáků je v současné době velice aktuální. Ve školní praxi nekázeň žáků představuje jeden z hlavních problémů učitelského povolání a evidentně trápí a oslovuje všechny zúčastněné strany. Škola je instituce, která především zajišťuje vzdělání, ale zároveň ovlivňuje a utváří lidské osobnosti. Je všeobecně známo, že vědění je velká síla, leč děti současné společnosti ovlivněné upadající celospolečenskou morálkou ztrácí zájem o jim dostupné kvalitní vzdělání a problematika školní kázně je na takové úrovni, kdy je potřeba se jí zabývat a hledat důvody a příčiny snížené úrovně kázeňské morálky. Chování dítěte může ovlivnit mnoho faktorů, jedním z nejvýznamnějších je však přístup učitele.

Za své budoucí povolání jsem si vybrala povolání učitelky, Učitelství pro 1. stupeň základní školy, se specializací na Dramatickou výchovu. Jako budoucí vyučující si často kladu otázky: jak si udržet autoritu, jak ve třídě zajistit klid, čeho se vyvarovat, jak řešit problematiku situace. V souvislosti s vytvářením pozitivního či negativního vztahu dětí ke škole mají dle mého názoru zásadní význam ročníky prvního stupně základní školy. Věřím, že kázeň ve školním prostředí může ve větší míře fungovat za předpokladu, kdy bude spolu s osvojováním si dovedností, vědomostí a návyků kladen větší důraz na utváření vztahů mezi dítětem a učitelem, dětmi a učitelem, dětmi navzájem, mezi rodiči a učitelem.

Ne každé dítě přijde do školy vybaveno základními sociálními a pracovními návyky. Vznikají proto ve třídě kázeňské i jiné problémy, s kterými si učitel musí poradit a snažit se je odstranit. Nad těmito problémy se často zamýšlím a zaměřila jsem se na ně při následcích v rámci praxe a zároveň jsem se rozhodla zvolit si téma „Kázeňské problémy při řízení školní třídy“ pro svoji diplomovou práci. Domnívám se, že prostudováním odborné literatury na toto téma i pozorováním vzniklých situací v praxi a jejich možných řešení mne navede k objektivnímu posouzení úspěšnosti metod vedení výuky v oblasti napravování kázně založené na metodách dramatické výchovy oproti metodám klasického vyučování.

Kázeňské problémy při řízení školní třídy je velice obsáhlé téma, u kterého je obtížné vymezit hranice. Hlavním cílem teoretické části této práce bylo zvoleno přiblížení tématu kázeň, její příčiny a prevence a dále seznámení se s třídním prostředím. Cílem praktické části je vytvořit soubor typických situací rušivého chování žáků 1. stupně ZŠ a uvést je do kontextu s metodami dramatické výchovy.

Diplomová práce má dvě hlavní části, teoretickou a praktickou. V obsahu teoretické části na pozadí četných citací čerpaných z odborné literatury definuji pojmy vztahující se k tématu kázeň, uvádím zde typické podoby kázeňských problémů, popisuji projevy a podstaty těchto jevů a možnosti jejich řešení. V druhé kapitole teoretické části se zaměřuji na školní třídu a její aktéry. V závěru teoretické části se zabývám dramatickou výchovou ve vztahu k udržení kázně. V praktické části bude na základě empirických materiálů vytvořena kategorizace myšlení respondentů z řad žáků 1. stupně základní školy. Dále vytvořím na základě zobrazeného průběhu mého pozorování, rozhovorů a dotazníků soubor typických projevů rušivého chování žáků 1. stupně ZŠ, které následně uvedu do vztahu obvyklého způsobu řešení učitelů.

Problematiku kázně považuji ve vzdělávání jako velice důležitou, proto je podle mého názoru správné se jí zabývat. Učitelé používají mnoho způsobů, které jim v udržení kázně vyhovují, je zde však prostor pro přistoupení k dalším možnostem, které nejsou založené na direktivním vedení, ale na pozitivním přístupu k žákovi, který právě Dramatická výchova nabízí. Metody a techniky Dramatické výchovy dokážou žákům přiblížit situace, které by běžnou direktivní výukou nepochopili, nebo pochopili méně efektivně. Doufám, že výsledky mé práce budou nápomocné a využitelné i pro další učitele, kteří se s porušováním kázně potýkají a mají zájem tuto situaci změnit.

Teoretická část

1 Kázeň

Tato kapitola pojednává o vymezení pojmu kázeň jako školním problému. Na pozadí četných citací na základě odborné literatury dále informuje o aspektech ovlivňujících kázeň, následně jsou zmiňovány příčiny porušování kázně, typické podoby školní nekázně, návrhy a řešení porušování kázně. Poslední část této kapitoly se zabývá prevencí nekázně.

V odborné literatuře zabývající se kázní, její prevencí a korekcí je velké množství definic, které tento pojem vymezují. Kázeň má tak mnoho rozdílných významů. S kázní Bendl operuje jako „ *s pozitivním pojmem* ” (Bendl, 2001, s. 75). V publikaci zmiňuje také pojem *zdravá kázeň*, kterou rozumí smysluplnost a funkčnost norem chování a jejich pozitivní přínos pro celou skupinu v případě dodržování. Bendl (2004) uvádí, že lze kázeň definovat jako vědomé dodržování zadaných norem. Dále specifikuje pojem školní kázeň jako „ *... vědomé dodržování školního řádu a pravidel stanovených učiteli, popř. ostatními zaměstnanci školy.* ” (Bendl, 2004, s. 38). Autor také upozorňuje na dvě funkce kázně uvnitř školy. „*Kázeň (1) zajišťuje žákům a učitelům bezpečí, (2) vytváří prostředí podporující učení.* ” (Bendl, 2004, s. 30). Hartl, Hartlová (2000) popisují kázeň jako „ *... soubor opatření pro dodržení stanovených norem chování; jeden z cílů výchovy; prostředek k dosažení vyšších cílů, mravních rysů osobnosti.* ” (Hartl, Hartlová, 2000. s. 253). Autoři Průcha, Walterová, Mareš (2008) definují kázeň jako „ *... vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority. V pedagogickém kontextu je kázeň chápána různými způsoby, např. jako jeden z cílů výchovy (autoritativní a direktivní pedagogické směry); jako prostředek k realizaci vzdělávání (tradiční škola); jako riskantní až nepřijatelný prostředek, ničící spontaneitu, tvořivost, individualitu žáka (směry vycházející z hnutí Nové výchovy, antiautoritativní směry). Praktické otázky kázně ve vyučování řeší různé tzv. strategie řízení třídy neboli managementu třídy, které zkoumají v rámci různých psychologických paradigmat metody prevence a řešení případů nežádoucího*

(neukázněného) chování ve škole'' (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 98). Dvě posledně jmenované citace jsou uvedené jako definice shodně vymezující kázeň jako jeden z cílů výchovy ve vzdělávání a ve společnosti.

V literatuře zabývající se kázní a jejím porušováním, není přesně vymezeno, zda jsou používané výrazy nekázeň a porušování kázně synonymními, či antonymními. Z kontextu však vyplývá, že se jedná o slova stejného významu, proto jsou v této práci používána označení nekázeň a porušování kázně jako nežádoucí a rušivé chování žáka.

1.1 Aspekty kázně

Kázeň je charakterizovaná jako vědomé dodržování vymezených pravidel, která jsou rozhodující pro nekonfliktní soužití naší společnosti. Kázeňská pravidla jsou v podstatě společenskými požadavky a povinnostmi regulujícími sociální vztahy. Společnost určuje normy chování, a pokud všechny části v dané skupině spolu spolupracují, není jedinec pouhou jednotkou, ale je vytvořen celek fungující na základech soudržnosti. Právě pravidla pomáhají udržet celistvost skupiny. Jejich nedodržování či porušování zákonitě vytváří uvolněné normy v celé společnosti.

Bendl (2001) uvádí, že na kázeň má zároveň velký vliv hodnotová orientace každého jedince. Každý jedinec je individuální osobností, která se formuje v souvislosti s věkem. Osobnost se utváří na základě zkušeností, které přebírá ze svého okolí. Vliv rodiny, ale také vliv širší skupiny (kamarádi, parta, spolužáci) mohou ovlivnit, řídit a nastolovat hodnoty jedince. Společnost by se tak měla snažit určit hodnoty, které napomáhají celospolečensky přijatelnému chování jedince a v neposlední řadě vštěpovat hodnoty odpovídající všeobecně platným a uznávaným mravním principům. Mezi tyto hodnoty můžeme zařadit hodnotu solidarity, tolerance a rovnoprávnosti. Každý jedinec intuitivně cítí, co je dobré a co špatné, vždy ve vztahu k ostatním lidem. Má na výběr, zda jeho rozhodnutí bude podle pravidel společnosti a vlastního mravního přesvědčení.

Bendl (2001) se věnuje i vztahu kázně a výchovy, který je podle autora velmi těsný. Výchova v sobě obnáší prvky kázně, je záměrným, cílevědomým, dlouhodobým a organizovaným působením na jedince, či na skupinu jedinců. Zároveň zde hovoříme o

podřizování se, o dodržování, přijímání či o akceptaci norem, pravidel, rozkazů a zákazů. Výchova je složitý soubor výchovných procesů umožňující optimální rozvoj jedince.

Pod pojmem chování Bendl (2001) shledává souhrn všech vnějších projevů, reakcí, činností a jednání určitého jednotlivce. Tyto projevy jsou závislé na psychosociologické vyspělosti a na prostředí. Každá osobnost je jedinečná bytost, a proto vykazuje různé kombinace chování. Není jediný vzor poplatný pro všechny. Nastolením morálky společnosti se odvíjí příslušná pravidla ovlivňující výchovu. Je důležité, aby jedinec byl přesvědčen o správnosti a síle svého úsudku, aby byl zodpovědný za své činy a přijímal nejen pochvaly, ale i negativní důsledky svého jednání. Při výchově je důležité nabídnout vysokou míru svobodného rozhodování a zároveň stejnou míru norem chování. Významnou rolí v určení jednotného postupu výchovy žáků je spolupráce školy a rodiny.

Stav kázně ukazuje, že nezvladatelnost a neukázněnost dětí patří mezi aktuální problémy našeho školství. V otázce řešení kázně v dnešní společnosti je příznačná skutečnost, kdy končící dvacáté století nebývalou měrou rozrušilo mnohá tradiční pravidla kázně, nebo alespoň radikálním způsobem „změkčilo“ zásady jejich dodržování. Během posledních let došlo ke společenským změnám, jež přispěly v určitých ohledech k uvolnění tradičních vzorců chování i u dětí navštěvujících základní školu. Zásadní rozdíl se projevuje v otázce přijímání zodpovědnosti dětí za následky svých činů. Dříve byly kázeňské postihy běžné, v současnosti je však zřejmá jejich nízká výchovná efektivita. Dnes se k motivaci kázně používají více odměny na úkor trestů.

Oficiální přístup k problematice školské kázně byl zahrnut v jednotlivých vzdělávacích programech, dle kterých se učilo na základních školách. Bendl (2001) představuje tyto programy ve své knize. Jedná se o program Obecná škola, který byl původně rozdělen podle školního stupně vzdělávání, 1. – 5. ročník se nazýval Obecná škola a pro 6. – 9. ročník Občanská škola. V roce 1997/98 byl sloučen pod jednotný název Obecná škola. 1. Září 1996 se školnímu vyučování nabídl program Základní škola a 1. 9. 1997 Národní škola. Tyto programy často zmiňují problematiku kázně, poslušnosti a mravní výchovy. Zmiňována je kázeň, která není u žáků vynucována, ale

dodržují ji dobrovolně a uvědoměle. Iniciátoři těchto programů měli zájem na vytvoření kázně vyššího stupně, kdy se dítě učí být zodpovědné svému jednání a chování a zároveň chápe souvislost mezi svobodou a zodpovědností. Bendl uvádí, že tyto programy vytvářely prostor pro přechod ke komunikativní výchově namísto do té doby využívané manipulativní výchovy a že žáka chápali jako aktivní subjekt výchovně vzdělávacího procesu. Důraz byl kladen na prevenci porušování kázně, integraci problémových žáků do běžných tříd a na vyjadřovaný nárok, aby se škola a učitelé snažili kompenzovat nevhodné rodinné prostředí a podpořili tím podnětné prostředí pro rozvoj žáka. Při výchově se tak jednalo o rozvoj osobnosti žáka, jeho postojů a zájmů, nikoliv o jeho neustálé ukázkování. Žák si měl postupně vytvářet vlastní hodnotová kritéria a správně volit mezi alternativami mravního chování a jednání. Učitel již neměl vystupovat jako tradiční autorita, ale vztah učitele a žáka se stával partnerským. Po žácích byla vyžadována empatie k druhým, byli vedeni ke spolupráci a k tvorbě pozitivního klimatu třídy. Cílem těchto programů bylo vytváření tolerantních a ohleduplných osobností uvědomujících si práva druhých.

Tyto programy vystřídal Rámcový vzdělávací program 2007. Jeho teoretické vymezení je volně přístupné na internetu¹. Výše uvedený program přijala každá škola a právě na jeho základě sestavuje školní vzdělávací program. Smyslem a cílem Rámcového vzdělávacího programu je vybavit žáky souborem klíčových kompetencí, které učitel využívá k předcházení a řešení nekázně. Mezi ně se řadí kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Školní vzdělávací obsah, jeho činnosti a aktivity, by měly směřovat k rozvoji a upevnění těchto kompetencí.

1.2 Příčiny nekázně

Nekázeň neboli porušování kázně, kterou rozumíme vědomé narušování školního řádu a stanovených pravidel, způsobuje řada kombinovaných faktorů. Mají na ni vliv vzájemně na sebe působící prvky a je zároveň obtížné od sebe oddělit jednotlivé vlivy a příčiny.

¹ http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Při řešení otázky je také složité určit podíl vlivu jednotlivých příčin. Tyto vlivy rozděluje Rotterová (1973) do dvou základních skupin, první skupinou jsou projevy individuálně psychologické povahy a druhou projevy sociologické povahy.

Podle Vágnerové (2008) vyplývá psychologické ovlivňování ze souboru vrozených či získaných psychických vlastností - dědičné faktory, temperament, vrozené schopnosti, vrozené psychické vlastnosti, úroveň intelektu, nezralost CNS, genetické vlivy, dispozice jedince, emoční labilita a inklinování k nevhodným vzorům chování. Jedinci s projevy neukázněného chování mají specifické psychologické znaky. Člověk prochází fázemi duševního vývoje od prenatálního vývoje až po stáří a mladší školní věk je obdobím velké životní změny, kdy dítě vstupuje do úplně nového prostředí. Právě s touto vývojovou fází se často objevují kázeňské problémy způsobené nezralostí a nepřipraveností dítěte. Pokud však vývojové změny proběhnou u dítěte v pořádku, hovoříme o školní zralosti či připravenosti. Školní zralost lze chápat jako uspokojivá schopnost různých funkcí, pomocí kterých dítě zvládá výuku. Dítěti dozrává především centrální nervová soustava, která vytváří schopnost zpracovávat informace, rozvíjí a udržuje motorické koordinace a emoční stabilitu.

Sociologické vlivy, jak uvádí Helus (2007), jsou tvořeny přírodním a sociálním prostředím. Řadíme sem kulturu, společnost a mezilidské vztahy. Sociální prostředí zahrnuje vzájemné postoje a vztahy vůči druhým lidem. Zásadní význam na ukázněné chování má výchova v rodině, nedostatek citových vazeb v rodině, špatné soužití rodičů, příliš tolerantní nebo naopak přísná výchova, tedy způsob, jakým je dítě vychováváno, se promítá do vztahu ke školním povinnostem. Rodina má ve výchově dětí výraznou působnost a nezastupitelnou roli. Žák vychovávaný v problémových rodinách má větší předpoklady k vytváření kázeňských problémů.

Školní kázeň je ovlivněna chováním a požadavky vyučujícího, ale také očekáváním žáků. Pedagogické vlivy shledává Helus (2007) podstatnými skutečnostmi, kterými je ovlivňována mravní výchova jedince. Problémové chování žáka může být ve velké míře ovlivněno školním prostředím, čili osobností učitele a žáky. Pokud učitel nedisponuje přirozenou učitelskou autoritou, vystupuje nejistě, je nedůsledný a neumí volit vhodné pedagogické metody, je pravděpodobné, že bude muset v jím vedené

třídě neustále řešit kázeňské problémy. Negativně ovlivnit kázeň může také skupina žáků. Nepříznivou atmosféru ve třídě ovlivňují žáci, které učení nebaví a navíc zesměšňují žáky se zájmem o studium. Ke školní práci přistupují pasivně, nemají dostatečný smysl pro odpovědnost, jsou roztěkaní a bez vůle.

V neposlední řadě se na neukázněnosti žáka výrazně podílí společnost a vliv médií, nekulturní chování části společnosti, nedostatek kladných vzorů a mnoho dalšího. Bendl (2004) uvádí ve své knize myšlenku, že kázeň odpovídá poměrům, které převažují ve společnosti, pokud se zhorší kázeň ve společnosti, změna se dostane i do školního prostředí a do osobnosti žáka. Je proto důležité chápat chování jedince jako člena společnosti.

1.3 Typické podoby školní nekázně

Bendl (2004) problémové chování rozložil do široké škály od drobných až po závažné přestupky. Uvádí, že hlavními rysy nekázně je neukázněnost a neposlušnost vůči rodičům, brutalita, drzost a vulgarita. Také vývoj společnosti i vědy a techniky vede ke změnám ve stylech školní nekázně, jejíž způsoby a styly se postupem doby mění. Objevují se i takové přestupky jako nošení výbušnin do školy, výhružné telefonáty a vyrušování či opisování za využití mobilního telefonu.

Dalšími autory, kteří se zabývají problematikou kázně, jsou Auger a Boucharlat (2005). Podle nich je nejčastějším způsobem porušování kázně hluk. Takový hluk ovšem není doprovodným a pracovním hlukem, ale hlukem nežádaným, narušujícím činnost celé třídy.

Bendl (2004) v otázce školní nekázně zmiňuje výraz rušivé chování, ke kterému dochází vlivem situačního faktoru, tj.: „*okamžitá atmosféra ve třídě, momentální nálada, přetíženost žáků ve výuce, událost v předchozí vyučovací hodině, nemoc, nudný výklad učitele, hospitace, ...*” (Bendl, 2004, str. 83).

Bendl (2004) dále ve své publikaci uvádí, že učitelé spatřují příčinu špatného chodu vyučovací hodiny v rušivém chování. Jeho zdrojem mohou být žáci v zadních lavicích, nebo žáci, kteří jsou hotoví se zadanou prací a nudí se. Také pasáž hodiny, kdy

mají žáci diskutovat ve dvojicích, popř. ve skupinách, může v neukázněné třídě vést k nadměrnému hluku. Dalším kázeňským problémem je podle autora odmítání zadaných úkolů, nenošení pomůcek a celková pasivita žáků, kteří nespolupracují, jsou lhostejní a nemotivovaní. Žáci dávají podle vyučujících stále více najevo svůj nezájem o výuku a prostřednictvím záměrného vytváření hluku ji narušují.

Kyriacou (2008) zmiňuje jako nejčastější podoby nekázně povídání bez vyvolání. Jedná se o klasickou a velmi častou formu nekázně zaznamenávanou téměř ve všech třídách. Učitel je pak nucen žáky neustále napomínat a vyžadovat dodržování pravidla „hlásit se“ k vyjádření žákova názoru. Kyriacou dále uvažuje o hlučnosti ve smyslu vzájemného pokřikování, nebo pohrávání si s pomůckami. Dalším typem porušování kázně je nevěnování pozornosti učiteli, neplnění zadaných úkolů, bezdůvodné opouštění svého místa, rušení ostatních žáků a pozdní příchody do hodiny. Jako méně časté porušování kázně uvádí Kyriacou slovní agresí vůči jinému žákovi, sprostou mluvu, drzost, neposlušnost a odmítání podřídit se autoritě.

Bendl (2004) představuje výzkum, který provedl se skupinou studentů z Pedf UK v Praze. Vyzorovali a následně vytvořili dvě základní oblasti nejčastějších forem nekázně, které se objevují na 1. a 2. stupni základní školy. První oblastí je ... „ **Nekázeň vůči učitelům (škole):** *drzost, vulgárnost, vandalismus, krádeže, poškozování věcí učitelů, drogy, kouření, záškoláctví, lhaní, pomlouvání, pozdní příchody, zapomínání úkolů a pomůcek, přepisování známek v žákovské knížce, používání taháků, nepozornost, vykřikování při hodině, nepořádnost, nedbalost, simulantství.*“ Druhou oblastí určili ... „ **Nekázeň vůči spolužákům:** *vulgárnost, šikana, rvačky, krádeže, pomluvy, poškozování osobních věcí, předbírání, úmyslné bojkotování práce ve skupině, provokování souseda v lavici, odmítání pomoci spolužákům, svádění věcí na druhé.*“ (Bendl, 2004, s. 43). Tyto oblasti a kázeňské problémy vypovídají o nekázni žáků obecně a nezaměřují se pouze na 1. stupeň základní školy. Typické podoby kázeňských problémů žáků 1. stupně nedefinují uvedení autoři konkrétně.

1.4 Řešení neukázněného chování a jednání

Bendl (2004) uvádí, že najít jednoznačnou odpověď ohledně zlepšení kázně ve škole není možné. Problematika kázně se dotýká celé společnosti. Řešit kázeňské problémy lze v rovině nápravy, výchovy, prevence a v rámci současných možností řešení školní nekázně je využívání kombinace dostupných metod a prostředků. Hlavním předpokladem nápravy nekázně je určení její příčiny, vymezení intenzity a závažnosti. Někdy stačí odstranit předmět podílející se na nevhodném chování z dosahu dítěte, v jiných případech je korekce nekázně obtížnější, jelikož je potřeba vzít v úvahu psychiku dítěte a situaci rodinného zázemí.

Samotné pozorování dění ve třídě pomáhá zjišťovat, jak popisuje Bendl (2001), kázeňské přestupky a projevy takového chování potlačit v ideálním případě hned na začátku. Případy, kdy učitel nereaguje na drobnější projevy vyrušování, mohou gradovat v neposlušnost, neukázněnost, brutalitu, drzost i vulgaritu. Zájem vyučujícího i žáků je takovému chování předejít. Učitel musí pravidelně a opakovaně žáky vnímat a kontrolovat. Nejvíce rušivých elementů vzniká při nevěnování pozornosti celé třídě, ale i pouze jednomu žákovi, např. pokud žák potřebuje individuální přístup. Vyučující si proto nemusí všimnout vyrušujících žáků. Pokud se porušení kázně netýká učební látky, je na učiteli, aby se rozhodl, zda bude situaci řešit hned na místě, na konci hodiny, o přestávce, nebo po vyučování. Důležitou částí řešení kázeňského problému je žákův prostor pro vyjádření, ve kterém by měl mít příležitost vysvětlit své chování. Je žádoucí, aby si žák svou chybu uvědomil a sám se pozitivně rozhodl k nápravě. V souvislosti s řešením kázně musí být učitel ve třídě všímavý a neopomíjet jednotlivé žáky, registrovat změny, impulzy a styly chování, kterými žák může dávat najevo určitý problém.

Bendl (2001) popisuje ve své knize některé výchovné prostředky a vychází přitom ze Švadlenkova třídění, který za hlavní prostředky kázně považuje: „ *příklad, slovo, zaměstnání, dozor, trest a odměnu.*” (Bendl, 2001, s. 186). Autor uvádí, že pokud je žák zaměstnán, nenudí se. K zajištění zaměstnanosti žáka slouží hra s pravidly, kterou se dítě dokáže nejen dlouhodobě zabavit, ale také se při ní učí kázni. Učitelům se k výchově doporučují využít tzv. sociální hry, které naučí děti dovednosti pro usnadnění

soužití ve společenství lidí. Za nejúčinnější považuje příklad. Je toho názoru, že účinek příkladu se zvyšuje názorností a zajímavostí. Formy příkladu by měly obsahovat příčinnou souvislost s určitým jednáním a jeho důsledky. Vhodným příkladovým prostředkem, který pomáhá udržet a řešit kázeň, je použití didaktických her a cvičení. Zároveň pomáhají dítěti vyrovnat se s problémy sebekázně, respektováním pravidel, pozorností, sebedůvěry a zodpovědností. „ *Síla příkladu záleží zejména v pudu napodobovacím, který je u dětí velmi silně vyvinutý.* ” (Bendl, 2001, s. 186). Výchovně platný příklad by měl být dle autora zajímavý a měl by vycházet z žákovy prostředí. Nepravděpodobné příklady nejsou pro žáky motivující. Na co by neměl vychovatel zapomínat je, aby dítě vidělo souvislost mezi jednáním a jeho důsledky, kdy správné jednání vede k dobrým důsledkům a špatné jednání ke špatným důsledkům. Dalším kázeňským prostředkem Bendl shledává dozor. „ *Tento kázeňský prostředek tlumí nežádoucí a povzbuzuje žádoucí způsoby chování.* ” (Bendl, 2001, s. 191) Učitel během dozoru žáky pozoruje, což vede k lepšímu pochopení individuality a také k úspěšné výchově. Dozor je důležitý především u mladších dětí, starším a rozumnějším dětem se postupně dopřává volnost. Známým rizikem tohoto prostředku je vysvětlování dozoru jako projev nedůvěry, proto se učitelům doporučuje, aby motivovali dozor pomocí žákům, že se zajímají o jejich činnost. Při dozoru se musí učitel vyvarovat případu, aby neudělal ze žáka nesamostatného, nerozhodného jedince. Mezi osvědčené prostředky vedoucí k posílení ukázněnosti nepatří pouze pokárání a výtky, ale i kladné hodnocení a povzbuzení žáka. Tím se posílí jeho zájem a podpoří kladný vztah k požadavkům učitele. Pozitivní chování lze posílit oceněním v podobě odměn. Může se jednat o slovní odměnu jako uznání, pochvalu. Toto povzbuzení vede ke spokojenosti a radosti, zvyšuje sebevědomí a motivuje děti k další práci. Především u dětí zakřiknutých a nerozhodných má zvláštní význam pochvala pronesená před kolektivem. Za odměnu lze pokládat i úsměv či pohlazení. Hmotné odměny je potřeba používat střídmo, aby kladné chování nenabývalo charakteru placené služby. Lze použít obrázek, drobný předmět či cukrovinku.

Prostředek, kterým lze potlačit přetrvávající nežádoucí jednání žáka, je trest. Kyriacou (2008) jej shledává formálním činem, ve kterém vyžadujeme nepříjemnost pro samotného žáka a který má žákovi pomoci ke vhodnějšímu chování. Porušuje-li

dítě pravidla opakovaně nebo záměrně neakceptuje výchovné metody, je použití trestu nejkrajnější výchovnou metodou. Mezi nejběžnější druhy školních trestů patří písemné úkoly, izolace žáka, informování rodičů nebo dočasné vyloučení ze třídy. Při používání trestů je potřeba dodržování zásady, že míra trestu musí odpovídat závažnosti provinění, dítě musí vědět z jakého důvodu je trestáno, trest nesmí být krutý a nesmí vyvolávat velký strach. Nikdy se nesmí trestat v afektu a použít zesměšňování. Po potrestání je důležité obnovit s žákem normální vztah.

Bendl (2004b) řadí mezi běžné pedagogické výchovné prostředky použití slova, které může mít formu mluvenou i psanou. Notoricky známým prostředkem sloužícím k provedení určitého jednání se nazývá *rozkaz*. Dítě často koná činnosti odpovídající jeho touhám, ale nikoliv momentálně potřebné úkony ze strany učitele. Rozkaz omezuje chtění jedince, tudíž jeho rozhodnutí k danému chování není svobodné. Používá se tehdy, jsou-li jiné mírnější formy neúčinné, anebo kdy si dítě nemůže samo vybírat (z důvodu např.: bezpečnosti). Rozkazy by neměly ve výchově převažovat, jelikož by to vedlo k opačné reakci. Rozkaz by měl být: jasný, stručný, rázný bez citového vzrušení a hněvu. Rozkazy by neměly být v rozporu s jinými příkazy nebo požadavky. Měl by být konkrétní, neodkladný a s důraznou kontrolou splnění. Učitel *napomíná* v případě žákova provinění proti pravidlům bezprostředně po přestupku. Může mít formu písemnou i ústní. Písemná forma napomenutí je chápána jako závažnější, jelikož dochází k součinnosti s rodiči. *Výstraha* je metoda poučení s významným upozorněním, kdy se žákovi dostává informace, aby se zdržel určitého chování. Výstrahy by neměly ze strany pedagoga přejít k zastrašování. Není-li v jeho kompetenci dostát své hrozbě, nebudou ani jeho další výstrahy účinné. Kázeňský prostředek *vysvětlování* a jeho využití se zohledňuje podle věku žáka a v závislosti na rozumovém uvažování žáka. Důležité je pochopení důležitosti požadavku, jeho význam a důsledek nerespektování. *Radu* lze úspěšně uplatňovat až od určitého věku, kdy je žák schopný radu pochopit, rozumět jejímu účelu a řídit se podle ní. Důležitý je laskavý tón, v opačném případě se jedná o rozkaz, který nemusí být vždy akceptovatelný.

„ Učitel by měl v případě řešení nekázně postupovat následovně: a) rozpoznat projevy neukázněného chování žáka, b) zjistit pravděpodobné příčiny jeho nekázně, c)

na základě zmapování příčin nekázně, vlastní výchovatelské zkušenosti či po konzultaci s příslušnými odborníky volit optimální přístup k žákovi. '' (Bendl, 2005, s. 281)

Stanislav Bendl uvádí v publikaci Ukázněná třída aneb učitelské minimum pro učitele efektivní postup cílený na řešení školní nekázně, který by měl každý učitel respektovat, pokud má zájem uspět.

1.5 Prevence neukázněného chování

Bendl (2005) zdůrazňuje, že jedním z hlavních faktorů řešení nekázně je její prevence. Ve školním prostředí se na prevenci podílí opatření strukturovaná do více rovin. Mezi aspekty ovlivňující školní kázeň z pozice školy se může řadit vliv školního prostředí, které je ovlivněno architekturou školy, estetickým prostředím, hygienickými aspekty, akustikou, přiměřeným vytápěním nebo vhodným osvětlením. Architekturou školy se zároveň chápe dobrá úroveň vybavení třídy, vhodné členění prostoru školní třídy, její pracovní a odpočinkové uspořádání, včetně rozmístění lavic a nábytku. Důležitou složkou prevence je spolupráce školy s pedagogicko-psychologickými poradnami a vytváření nabídek volnočasových mimoškolních aktivit a společných akcí pro děti. Škola by měla disponovat jasně danými výchovnými pravidly zpracovanými v programu školy. Tento program by měl obsahovat konkrétní požadavky na chování a kázeň žáků.

Kyriacou (2008) upozorňuje, že předcházení neukázněnému chování velkou měrou ovlivňuje především pedagog. Přestože může existovat mnoho příčin neukázněného chování, musí se pedagog soustředit a orientovat na hlavní příčiny a působit takovým postojem, který bude předcházet nekázni. Autorita učitele spoluvytváří pravidla soužití skupiny, organizuje systém vedení skupiny a podmiňuje rozvoj žáků způsobem, který odpovídá jejich schopnostem. V rámci prevence je povinností pedagoga všimnout si prospěchu žáků, jejich chování a postojů. Zájemem o jejich společenský a osobnostní rozvoj, včetně jejich individuálních potřeb, může předejít kázeňským problémům. Při práci dětí je vhodné, aby vyučující procházel celou třídou, nebránil se očnímu kontaktu a v neposlední řadě zaměřoval své otázky na celý kolektiv. Učitel je za výchovu žáků zodpovědný, měl by rozeznat změny v chování či

neobvyklé projevy. Pokud je žák plachý, pracuje pomalu, je věčně zasněný, může to být pro učitele znamením, že není vše v pořádku a měl by projevit zájem o hledání příčin těchto signálů. Pokud učitel řeší kázeňské problémy ve třídě, může se obrátit na své kolegy v pedagogickém sboru, rodiče nebo psychologa. Učitel by neměl opomínat a zlehčovat spolupráci školy a rodičů, právě ti mají největší vliv na výchovu dítěte. Cílem spolupráce je vytvořit partnerský vztah založený na respektu, důvěře a otevřenosti. Učitel by měl rodiče informovat o postupu práce, využitých strategiích a o dalších problémech, které je třeba včas řešit. Značné úspěchy přináší angažování rodičů do výuky, mohou se jí zúčastnit jako pozorovatelé nebo přispět k různým mimoškolním či školním aktivitám. Učitel by měl dávat rodičům od samého začátku najevo, že jsou žádoucími partnery. Obě strany by měly dbát na kvalitu komunikace a vzájemné spolupráce. Cílem je vtáhnout rodiče do záležitostí školy a třídy.

Dle autorů Auger, Boucharlat (2005) musí učitel na všechny projevy nekázně reagovat včas, aby žáci pochopili nepřipustnost chování. Pokud učitel adekvátně nezareaguje, bude se neukázněné chování opakovat. Ke snížení výskytu projevu nežádoucího chování může významně přispět především výběr učitelů s kladným přístupem k pedagogické práci a se zájmem o sebevzdělávání.

Jako další preventivní opatření v předcházení nekázni představuje Bendl (2004) spolupodílení se žáků na řešení kázeňských problémů. Žáci by měli být vybaveni potřebnými dovednostmi, kterými se rozumí aktivní spolupráce, motivace, zainteresování, neodrazování spolužáků, eliminování nevhodného vůdce třídy a ochrana slabších spolužáků. Zásadním je podle autora procvičování schopností aplikovat své školní poznatky na reálné životní či školní situace, tzn. propojení teorie s praxí. Žákům by mělo být vštěpováno umění obrany vůči násilí a nátlaku. Rozvojem sociálních dovedností, kterými jsou tolerance, solidarita, vzájemná pomoc, zodpovědnost a smysl pro povinnost se zároveň posiluje prevence kázeňských problémů. Nežádoucí jednání je možné ovlivnit posilováním sebevědomí žáka pocitem užitečnosti. Vývoj sebevědomí a sebeúcty dítěte je závislý na úrovni poskytnuté zodpovědnosti.

Bendl (2001) za ověřený způsob prevence porušování kázně považuje zavádění třídních pravidel, která si učitel s žáky společně stanovuje. Pravidla musí být pozitivně a srozumitelně formulovaná. Při jejich stanovování bere učitel v úvahu věk žáků. Mladší žáci potřebují oproti starším žákům více času na zapamatování pravidel a jejich postihů za nedodržení. Autor uvádí, že je na každém učiteli, jakou strategii při formulování třídních pravidel zvolí. Je však zřejmé, že pokud si žáci svá pravidla stanoví sami, snaží se je více dodržovat. Vážnost celé situace dodává podpis každého člena skupiny, včetně vyučujícího.

Dvořák (2005) ve své publikaci zdůrazňuje vliv prevence již v prenatálním období. „*Preventivní úsilí by mělo začít již péčí o dítě v prenatálním období a pokračovat i po celou dobu školní docházky.*” (Dvořák, 2005, s. 122).

V uvedené první části je rozebráno a definováno několik dílčích tematických celků, bez jejichž analýz nelze navrhnout opatření k řešení kázeňských problémů při řízení školní třídy. Na tuto část navazuje druhá kapitola „Školní třída v prevenci a řešení neukázněného chování“, která obsahuje prezentaci faktorů školního prostředí, jež představují významnou úlohu při řešení problematiky porušování kázně.

2 Školní třída v prevenci a řešení neukázněného chování

V předkládané kapitole je věnována pozornost klimatu třídy v obecné rovině, osobnosti učitele, jaké rysy osobnosti a dovednosti učitele mohou sehrát významnou roli a pomoci při výchově neukázněného žáka a v neposlední řadě charakteristice neukázněného žáka.

Školní třída je významnou vrstevnickou skupinou, nelze do ní libovolně přicházet a odcházet, je stabilní a uzavřenou sociální skupinou. Dítě je zařazeno do určité třídy a získává roli žáka a spolužáka. Žáci jsou si rovnocenní, sdílí všechny výhody i nevýhody postavení školáka. Celkové třídní klima je ovlivněno rozličnými osobnostními charakteristikami žáků, proto vytvořené prostředí závisí na složení třídy. V systému základních škol se na primárních stupních vyskytuje kolektiv žáků s různými schopnostmi, odlišnými hodnotami a zvyklostmi. Třída může být složena také z různých společenských vrstev s odlišným rodinným zázemím. Právě tyto uvedené faktory ovlivňují klima ve třídě, které je závislé od složení třídy, může být buď veselé, povzbuzující, nadšené, důvěrné, ale také nepříjemné, pasivní a stresující. Podstatu pojmu třídní klima vysvětluje Lašek (2001) jako „ ... *reciproční působení člověka a prostředí: jedinec je jím vytvářen jako sociální bytost, zároveň je spoluvytváří pro sebe, vrstevníky i následovníky.*” (Lašek, 2001, s. 40).

Kyriacou (2008) zdůrazňuje, že důležitou roli, která vede k utváření klimatu třídy, zastává učitel, jeho osobnost a zkušenosti. Příznivá a přátelská atmosféra, na které se podílí, motivuje žáky a ti mají pak vřelejší přístup k učení, je tedy podporován celkový proces učení. Vybudování vzájemné úcty a vzájemného kontaktu s přihlédnutím k charakterovému složení dané třídy je dovedností učitele, která k pozitivnímu klimatu třídy vede. Autor shledává vzájemnou úctu a kontakt mezi učitelem a žákem jako důležitý aspekt pro vytváření kladného klimatu ve třídě. Učitel se žákům přiblíží zájmem o jejich osobu, zájmy, pokroky a potřeby. Názory žáků jsou důležité, je třeba s nimi o nich mluvit. Pokud učitel sdílí s žáky jeho pocity a váží si ho, je dosti pravděpodobné, že žák vnímá učitele jako autoritu. Učitel by měl projevit dovednost

v efektivitě řízení hodiny a vysvětlování učební látky. Formy nežádoucího chování bývají reakcí na osobní nebo školní problémy, kterými musí žáci procházet. V případech, kdy žák ke svému učiteli chová záporný vztah, je tím negativně ovlivňována veškerá výuka. Případné porušování pravidel ze strany učitele vede žáky k opovrhování školou a tím k podpoře kázeňských problémů.

Kyriacou (2008) považuje za důležité při vytváření pozitivního klimatu třídy neopomínat vzhled a uspořádání učebny. V každé škole má učitel možnost si vybavení třídy uspořádat dle svého pojetí, aby se jemu, ale hlavně jeho žákům, dobře pracovalo. Ve třídě by mělo být čisto, měla by obsahovat dostatek potřebných pomůcek, vždy čerstvý vzduch a v neposlední řadě dostatek světla. Novým trendem jsou „otevřené učebny“, které pozitivně podporují třídní klima. V těchto třídách je uspořádání lavic libovolné a zvolené učitelem, či dokonce samotnými žáky. V tomto pojetí jsou aplikovány aktivizující výukové metody, které žáka podněcují k aktivní práci. Sestavení třídního vybavení zde umožňuje volný pohyb žáků mezi pracovními stanovišti s volným přístupem k pracovním pomůckám.

„Z hlediska podpory procesu učení žáků se za optimální považuje takové klima třídy, které je možno charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky se smyslem pro pořádek.“ (Kyriacou, 2008, s. 79)

Další vlivy, působící na klima třídy, zmiňuje Vágnerová (1996). Hlavním faktorem, který vede k vytvoření pozitivního klimatu ve třídě je dle autorky motivace žáků k učení. Motivace žáků může být vnitřní s cílem touhy po vzdělání a konání úkolů kvůli vzdělání bez očekávání pochvaly. Je vyvolána podnětnými učebními činnostmi, na základě kterých vyvíjí žáci úsilí, zapojují se do činností a mají zájem na plnění úkolů, které jsou jim zadány. Pokud žák vyvíjí snahu na dosažení cíle za odměnu, jedná se o motivaci vnější. Vnitřní a vnější motivace jsou často úzce propojené. Jestliže žák plní pouze takové úkoly, u kterých očekává úspěch, hovoříme o očekávání úspěchu. Na učiteli je připravit takové úkoly bez přílišné náročnosti, aby žáci projeвили větší snahu. Zároveň však nesmí být úlohy moc jednoduché, nastala by situace, kdy se žáci nesnaží vůbec. Z toho vyplývá, že úkoly by měly být náročné, ale splnitelné. Žák se musí stále udržovat v očekávání a musí si být vědom, že činnosti, kterými prochází, jsou cenné a je

mu potřeba dávat najevo důležitost každého pokroku. Otázka přijímání motivace je ovlivněn zkušenostmi z domova, ze školy a s tím souvisejícím očekáváním podle míry nároků.

2.1 Vliv učitele na řízení školní třídy

Vystupování učitele je závislé především na jeho pedagogickém vzdělání a praxi v oboru, ale také jeho osobností. Kyriacou (2008) upozorňuje: „*Při realizaci vyučovací hodiny nejde jen o to, co děláte, ale stejně důležitý je i způsob, jakým, to provádíte.*” (Kyriacou, 2008, s. 47) Je důležité, aby žáci pochopili, že učitel má právo řídit jejich chování a průběh učení.

Jak vysvětluje Bendl (2001) autorita je učiteli dána, aby působil ve třídě jako manažer učení, ne jako generál. Zdrojem učitelovy autority je způsob řešení problémových situací a jeho postavení musí umožňovat ovládat, řídit a usměrňovat dění ve třídě. Učitel ve výuce a v postavení k dětem zaujímá určité role, v nichž musí stále podporovat svoji autoritu, především pevným rozhodováním v postavení k žákům. Učitel zajišťuje u svých žáků vhodné chování, aby zabezpečil podmínky kvalitního vyučování, jelikož je za rozvoj dítěte zodpovědný v takové míře, kdy je chápán jako původce žákova úspěšného učení. Osobnost učitele musí být nejen pevná, sebevědomá, ale zároveň uvolněná. Žáci by měli z jeho strany přijímat jen kladné signály podněcující k práci. Předává je výrazem ve tváři, hlasem, stylem řeči, gesty, postojem těla a očním kontaktem. Úkolem učitele při realizaci hodiny je dbát na způsob práce. Při výkladu by měl být v jeho tváři zájem, při práci žáků by jim měl být k dispozici, zajímat se o práci žáků a klást otevřené otázky. Autor připomíná, že cílem učitele je vyvolat u žáků pozornost a vlastní účast. Učitel má povinnost vynaložit v hodině náležité úsilí za účelem zaujetí žáků. Pokud působí uvolněně, sebejistě a jeho projev je výrazný, vyjadřuje tím svůj status. Ten lze vyjádřit různými činnostmi, např. volnou chůzí po třídě, způsobem řízení učebních činností. Autoritu žák vycítí také z hlasu, postoje, výrazu tváře nebo z očního kontaktu. Učitel by měl dát žákům najevo, že předmětu rozumí a má o předmět opravdový zájem. Musí dokázat, že dobře organizuje učení, tj. zvládnutí kompetentního vyučování. Pokud žáci prochází vyučováním na vysoké úrovni, rodí se v nich hrdost, sebeúcta a mají pocit důležitosti.

Učitel konečně seznamuje žáka se společenskými hodnotami a kulturními dovednostmi. Důležitým požadavkem na dospělého v roli učitele je jeho vztah - k lidem, k přírodě, sobě a vzdělání, dále smysl pro hodnoty - občanské a mravní (zodpovědnost, tolerance, solidarita, porozumění pro druhé), zvládnutí dovednosti - práce s informacemi a zároveň i vědomosti - osvojené, ne jen naučené, vytvořené na základě vlastní zkušenosti.

Také Kyriacou (2008) současně zmiňuje, že učitel disponuje pedagogickými prostředky, které při správné aplikaci podporují průběh výuky. Při vyučování má učitel k dispozici kompetence, převážně pedagogickou a psychodidaktickou. Důležitá kompetence, kterou by měl zvládat pedagog nejen primárního stupně, je kompetence komunikativní. Vyučující vytváří jazykovou kulturu svých žáků, je pro ně jazykovým vzorem a zároveň se tímto podílí na tvorbě třídního prostředí. Další významnou kompetencí je diagnostická kompetence. Ta vede učitele k přemýšlení o tom, jak žáci myslí, cítí, jaké má příčiny jejich chování a jak jim lze pomoci při případných problémech. Využije ji učitel prvního stupně pracující s různorodou skupinou dětí, kdy je nutné navrhnout další postupy diferenciování žáků s různými specifickými potřebami. Kompetence diagnostická se také stále více uplatňuje v novém přístupu k hodnocení. Učitel, který ovládá předmětovou kompetenci je schopen předávat znalosti z národních dějin, kulturních tradic a seznamovat je s významem regionalistiky.

Kyriacou (2008) rozlišuje dva způsoby možného předávání znalostí a vědomostí. Prvním z nich nazývá „... *verbální činnosti vedené učitelem*“ (Kyriacou, 2008, s. 47). Autor uvádí, že tyto činnosti se řadí mezi dřívější frontální metody práce. Hlavní částí je výklad, učitel plně vede diskusi, klade otázky, ale řídí přesně styl a postup práce žáků. Druhým způsobem předávání znalostí jsou učební úkoly. Zde se naopak učitel účastní minimálně a někdy vůbec nezasahuje. Jedná se o praktická cvičení, projektová učení, hraní rolí a práce ve skupinách. Diskuze v kruhu na začátku každé hodiny zabraňuje projevům sociálního chování, které se projevuje vyprávěním si dojmů z předešlé hodiny nebo z přestávky. Během takové diskuse má učitel možnost zároveň pochválit žáky a zvednout jim tak sebevědomí nebo s nimi mluvit o případných problémech, které způsobují nekázeň při vyučování.

Kyriacou (2008) uvádí, že učitel zastává ve školním prostředí mimo jiné výchovnou roli. Důležitou podmínkou efektivní výuky je udržení pořádku a klidu ve třídě. Kázeň se ve třídě udrží, pokud učitel disponuje dovednostmi efektivně učit. Autorita, kterou by měl v tomto případě být učitel, spoluutváří pravidla soužití skupiny, organizuje systém vedení skupiny a podmiňuje rozvoj žáků způsobem, který odpovídá jejich schopnostem. Povinností pedagoga je všimnout si prospěchu žáků, jejich chování a postojů. Měl by se zajímat o jejich osobnostní a společenský rozvoj a věnovat pozornost jejich individuálním potřebám. Učitel je za výchovu žáků zodpovědný, měl by rozeznat změny v chování či neobvyklé projevy. Pokud je žák plachý, pracuje pomalu, je věčně zasněný, pro učitele to může být znamení, že není něco v pořádku, a měl by projevit zájem o hledání příčin těchto signálů.

Kyriacou (2008) uvádí, že postavení závisí na čtyřech bodech. Prvním z nich je vyjadřování učitelova statusu, dalším je kompetentní vyučování, výkon manažerského řízení třídy a účinný přístup k nežádoucímu chování žáků.

Z uvedené charakteristiky by se měl pedagog vyznačovat vysokým zájmem o řízení školní třídy a o plnění pracovních úkolů. Samozřejmostí by mělo být také schopnost dovedně naučit látku, ovládání předmětu a také by měl disponovat takovými dovednostmi, kterými dokáže zapojit žáky do učebních činností. V neposlední řadě je učitel člověkem, který dokáže vymezit pravidla třídní práce a chování ve třídě a řešit vzniklé situace účinně a spravedlivě. V uvedené kapitole byla shrnuta osobnost a charakteristika učitele jako řídicího činitele ve výchovně vzdělávacím procesu. Osobnost pedagoga a jeho styl výuky je jeden z nejvýznamnějších faktorů ovlivňující průběh řízení školní třídy.

2.2 Vliv vztahu učitele a žáka ve výchovně vzdělávacím procesu

Bendl (2004a) ve své knize uvádí, že každá problémová třída má problémové žáky, kteří narušují vyučování nebo odmítají pracovat. Vyrušující žáci jsou konkrétně neklidní, často a rádi vyvolávají konflikty, provokují a jsou agresivní. Žák odmítající pracovat je charakterizován jako pasivní, nechce ničemu rozumět, nesnaží se,

neočekává pozitivní výsledky a vzdal snahu. Pokud si nevšímá drobných projevů porušování kázně, přejde porušování kázně do vážnějšího stavu. Bendl upozorňuje na nutnost kázeňské přestupky včas odhalit, zjistit jejich formu a závažnost. Uvedený zdroj vyjmenovává výčet hlavních forem nekázně, rozdělených do dvou základních kategorií. Jedná se nekázeň vůči učitelům, projevující se záškoláctvím, drzostí, odmítáním spolupracovat, odmítáním pracovat v určené skupině, apod. Za porušování kázně se dá i dnes považovat běžné zapomínání domácích úkolů a pracovních pomůcek. Jedná se o opakující se problém, jehož vyřešení je závislé na spolupráci s rodiči, kteří jsou dítěti na blízkou v jeho rodinném prostředí a musí dohlížet na žákovu přípravu. Již na prvním stupni žáci používají taháky na opisování a objevuje se i problém s používáním mobilních telefonů při hodině. Nepozornost i vykřikování při hodině je mířeno proti učiteli, který se musí podobnému chování vyvarovat. Druhou oblastí je nekázeň ke spolužákům. „Narušitel“ ji může projevovat překazováním skupinové práce nebo odmítá pomoci svým spolužákům. Vulgární nadávky, pomluky, provokování, předbírání, svádění věcí na druhé je také způsob, kterým se kázeň porušuje.

Pokud budeme charakterizovat současnou problémovou třídu a problémového žáka, uvědomíme si, že uvedené projevy jsou součástí školního života. „ *Tento jev je v pedagogické literatuře označován jako „habitualizace nekázně“* (in Bendl, 2001). *Představuje faktor, který má svůj nezanedbatelný podíl na tom, že se nedaří odstraňovat nekázeň ze škol.*“ (Bendl, 2004a, s. 47)

Auger, Boucharlat (2005) uvádí ve své knize, že „ *Každý učitel si o žácích jako o sociální skupině vytváří vlastní představy. Má o nich určitý obrázek, nějakou jasnou představu.*“ (Auger, Boucharlat, 2005, s. 37) Právě k tomuto se také vztahuje tzv. efekt Pygmalion, který zkoumal Rosenthal. Tento efekt vysvětluje, že výkony žáků a způsob chování učitelů vůči žákům je ovlivněn učitelovým pohledem na své svěřence. Autoři tento pohled konkrétně popisují ve své knize: „ *Vztah učitele k žákům není neutrální, ale je ovlivněn jeho představami o žácích. Způsob, jakým učitel na žáky pohlíží, určuje nejen jeho chování vůči nim, ale i výkony žáků.*“ (Auger, Boucharlat, 2005, s. 38). Autoři dále popisují vnímání žáka pouze díky jeho přístupu k učení a uvědomují si kognitivní aspekty osobnosti žáka. Zapomínají, že žáci jsou ještě děti nebo dospívající. Přímý vliv na žákovu chování a na výsledky má percepce ze strany učitele. Již to může způsobit

žákův neúspěch (mimo jiné kvůli tomu, že nečeká žádnou odměnu). Učitel si ho zařadil mezi ty neúspěšné, a pokud je žák úspěšný, je to jistě zapříčiněno náhodou, nebo dokonce podvodem. Odměnu žák neočekává, protože je dopředu odrazen. Tento pohled vede k nebezpečnému nálepkování, které je bohužel stále časté. Učitel žákovi zavře cestu k úspěchu a ten nemá sílu ani možnost mu jeho domněnku vyvrátit. K této determinaci dochází na základě hodnocení dřívějších učitelů nebo pouze na základě rozhovoru s jinými učiteli. Autoři tvrdí, že v případě převzetí těchto informací do vstupního vztahu k dítěti je problém, který může ovlivnit jejich budoucí vztah. (Auger, Boucharlat, 2005). Lidově řečeno, se může učitel v žákovi „vidět“. Pokud měl učitel ve svých školních letech problémy s rodiči, ve škole nebo s vychovateli, dokáže svého problémového žáka lépe pochopit díky náhledu do jeho situace. Naopak učitel, který byl vždy vzorným a poctivým žákem, má pro podobné žáky nepochopení a nedokáže jim porozumět. Může tak dojít k odmítavým reakcím, odsoudí je a nedá jim možnost nápravy. Aniž by učitel chtěl, z podstaty svého zaměstnání má v podvědomí a ve své fantazii pocit a přání uplatňovat moc. Úlohou školy a učitele je však žáky vzdělávat a vést k samostatnosti, aby uspěli v budoucím životě. Tím, že uplatňují moc, dávají žákům pocit závislosti na učiteli. V důsledku tohoto nevědomého přání učitele nemá žák možnost se sám projevit a uplatnit v oblasti vzdělávání, proto se snaží vyniknout a upoutat na sebe pozornost jiným způsobem. Někteří učitelé chtějí, aby ho žáci měli rádi a aby ho uznávali, proto se bojí prosazovat svoji autoritu. Podobné chování učitele vede k porušování kázně třídy. Mají svůj prostor a učitel kvůli přání oblíbenosti nevyžaduje autoritu, vůbec neupozorňuje na špatné chování a nechává věcem volný průběh. Vztah učitele a žáka provází po celou dobu ambivalentní a rozporuplné pocity. Učitel se musí naučit s těmito pocity žít, jelikož jejich potlačování je nebezpečné. Pokud učitel v náročných kázeňských situacích vyzkoušel různé prostředky bez žádného úspěchu, pociťuje bezmocnost a úzkost. Člověk disponuje několika obrannými mechanismy, které mu pomůžou se s těmito nežádoucími pocity vyrovnat. V zájmu uchování dobrého obrazu o sobě samém může učitel tyto problémy popírat. Na veřejnosti o nich nemluví a nesvěřuje se nikomu o problémech se svou třídou. Další možností uchování dobrého obrazu je identifikace učitele s jinou osobou. Tento problém nastává převážně u začínajících učitelů, kteří nedokážou kvůli potřebě vyjadřovat svou autoritu zakrýt skutečnou nervozitu a trému. Pro žáky se stává slabým

jedincem, který má nasazenou masku. Učitel se těmito situacím také brání přenesením své zodpovědnosti za nepříjemnou situaci přímo na žáky. Nejběžnější obranou před úzkostí je však útek. Učitel žije v myšlenkách, že svoji práci opustí, při vyučování je neangažovaný, nezapojuje se a hledá útočiště ve svých oborech, které mu poskytují jedinou jistotu.

Při posuzování žákovských problémů je nutné brát v úvahu faktory ovlivňující vznik, podobu i účinky nekázně. Jelikož se učitel i žák významně podílí na tvorbě kázně, je důležité uvést tyto charakteristiky, které mohou v důsledku vytvářet žákovské problémy.

2.3 Vliv žáka

Vágnerová (2008) popisuje povinnou školní docházku jako vstup člověka do společnosti. Fází píle a snaživosti je toto období označováno právě proto, že dítě poprvé ukazuje svoji samostatnost, pracovitost a schopnost plnit si své povinnosti. Žák poprvé plní požadavky dospělých i svých vrstevníků. V životě člověka je tak jedním z důležitých mezníků právě začátek povinné školní docházky. Dítě se však stává pro společnost školákem na několik let. Věk 6-7 let, v kterém dítě vstupuje do školy, je obdobím vývojových změn. Pokud se tyto změny v dítěti dostaví, hovoříme o školní zralosti či připravenosti. Školní zralost lze chápat jako stupeň zralosti různých funkcí, pomocí kterých dítě zvládá výuku. Dítěti dozrává především CNS, která ovlivňuje schopnost zpracovávat informace, rozvoj motorické koordinace a emoční stabilitu. Školní připravenost představuje souhrn sociálních dovedností, to znamená respektování norem chování, komunikace a spolupráce s lidmi. Tyto dovednosti by měl žák získat již v předškolním věku. Autorka považuje za zásadní význam pro školní připravenost dítěte předškolního věku výchovu v rodině. Rodiče svým výchovným působením ovlivňují vystupování a jednání žáka. Dítě si osvojuje pozorování a napodobování způsoby chování a jednání rodičů, prarodičů či starších sourozenců. Způsob výchovy se dále promítá ve vztahu ke školním povinnostem. Vhodnou výchovnou metodou v rodině je akceptování dítěte, potomkovi je poskytována svoboda, přičemž by měly být důvodné a mírné, a zároveň by se měl v určité míře podílet na řešení rodinných situací. Dítě procházející demokratickou výchovou je

aktivní, nezávislé, cílevědomé a dobře se zařazuje do společnosti. Dalším významným faktorem ovlivňující žákovu připravenost, je dle Vágnerové jeho duševní vývoj, kterým člověk prochází od prenatálního období až po stáří. Uvádí, že psychologický vývoj jedince je ovlivněn geny a vrozenými vlastnostmi spolu s působením vnějšího prostředí. Vágnerová připomíná, že mladší školní věk je obdobím velké životní změny a dítě vstupuje do úplně nového prostředí, kdy musí vyměnit hru za povinnosti. S touto vývojovou fází se často objevují kázeňské problémy způsobené nepřipraveností a nezralostí dítěte.

Pro bezproblémový třídní kolektiv a zamezení kázeňských poklesků doporučuje Kyriacou (2008) působení na žáka pravidelnými diskusemi, na kterých se řeší připomínky, stížnosti a nápady žáků i učitele. Každý žák má potřebu se vyjádřit ve škole i mimo školu. Je vhodné problémovým žákům nabídnout osobní konzultace, kde společně proberou kázeňskou situaci. Žák má možnost se vyjádřit, popř. argumentovat.

Kyriacou (2008) dobře vysvětluje situace, ve kterých se mnoho žáků ocitá jen pro nepochopení zadanému úkolu. Doporučuje úspěšnou strategii, která vede k efektivnímu vzdělávání a nenarušuje kázeň ve třídě, má tím na mysli vycházení z úrovně žáků, to znamená, že tempo výuky a obtížnost zadání je přizpůsobeno dle schopností jednotlivců.

Jedno z významných postavení při zkoumání vlivů na kázeň třídy zaujímá, jak vyplývá z odborné literatury, osobnost žáka. Do praktické části tak byli zařazeni žáci 1. stupně základní školy, u nichž jsou mapovány faktory podílející se na psychosociálním vývoji dítěte ve vztahu ke kázni. Žáci 1. stupně ZŠ byli klíčovým faktorem realizovaného výzkumu.

Jak vyplývá z předložené kapitoly, na pozitivním klimatu třídy se velkou mírou podílí učitel a vybudovaný vztah právě mezi učitelem a žákem. V souvislosti s problémem školní kázně je důležité, aby si pedagog udržel přirozenou autoritu, aby přistupoval ke každému žákovi individuálně a tím vytvářel příznivé prostředí pro výchovně vzdělávací proces.

Poslední kapitola teoretické části diplomové práce seznamuje s dramatickou výchovou jako s jedním z prostředků prevence a řešení porušování třídní kázně. Konkrétně specifikuje cíle dramatické výchovy ve vztahu k řešení školních kázeňských přestupků a klíčové kompetence učitele, které jsou mu k dispozici. V návaznosti nás tato kapitola seznámí s metodami a technikami dramatické výchovy.

3 Dramatická výchova jako prostředek prevence kázeňských problémů

Současným trendem vzdělávání zaměřeného na pozitivní ovlivňování kázně je podpora rozvoje osobnosti žáka. Doporučuje se přímo využívat zkušeností dětí a zážitkových forem učení, mezi které se řadí dramatická výchova. Právě zážitková pedagogika rozvíjí sebekognání, sebedůvěru, učí překonávat svůj strach i nedůvěru a ve svých důsledcích směřuje k výchově osobnosti. Wardová in Machková uvádí: „ ... *výchova není pouhou přípravou dítěte na jeho budoucí život, ale dává mu příležitost žít bohatě už nyní.*” (Machková, 1992, s. 14)

Dramatická výchova je založena na lidské schopnosti hrát, to znamená, být sám sebou v uměle vytvořených situacích. Během této výchovy dítě prochází mezilidskými interakcemi a vytváří fiktivní situace, kde může prozkoumávat, jak se chovají lidé za určitých okolností v různých společnostech. Prostřednictvím role a obrazotvornosti má žák prostor pro sebevyjádření, poznání a pochopení sebe i ostatních. Spontánní nebo improvizované jednání v různě strukturovaných hrách a cvičeních zároveň vede k výchově. Žáci se metodami a technikami dramatické výchovy učí svobodně jednat v různých situacích a sociálních rolích, do kterých se mohou v reálném životě dostat. Učí se pochopit, že jsou za své konání zodpovědní a rozvíjí kompetence, které je vedou k orientaci v mezilidských vztazích. Tyto cenné zkušenosti také přispívají k prevenci a nápravě kázeňských problémů.

Právě proto, že jsou účastníci dramatické výchovy „schovaní“ za konkrétní postavou v roli, ztrácí zábrany a prostřednictvím dané role mají možnost odkrýt své problémy či skrytý problém, jenž může být příčinou nekázně. Jedinci, kteří mají předmět dramatická výchova v programu výuky zařazený, mají menší problém se sociálním zařazením, nemají problém s komunikací, při řešení nových situací si umějí lépe poradit a právě tyto dovednosti, nabyté dramatickou výchovou, přispívají k

podporování kázně žáků. Valenta (1997) ve své publikaci sděluje, že dramatická výchova podněcuje socializaci.

Níže uvedená definice splňuje kritéria dramatické výchovy. Usnadňuje utvoření představy o obsahu a významu předmětu ve vztahu ke kázni: „ *Dramatická výchova je výchovná disciplína, která využívá některých prostředků a postupů divadelního umění, učení především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání, nabývání životní zkušenosti tím, že hledáme řešení nastoleného problému (situace) nejen intelektem, ale i intuicí se zapojením těla a emocí.*” (Provazník in Koťátková, 1998, s. 49) V této definici vyjadřuje autor podstatu dramatické výchovy, shledává ji v učení se přímým prožitkem a vlastní zkušeností, čímž žák nabývá životních zkušeností. Pokud si žák situace prožije ve hře, bude lépe připraven je řešit v reálném životě. Stejný názor zastává i Machková, která dramatickou výchovu popisuje: „ ... *dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince.*” (Machková, 2007b, s. 32)

Machková (2007a) představuje formy dramatické výchovy, kterými jsou: zájmové činnosti, vyučovací předmět a existuje také v podobě aplikované, to znamená, že dramatické či dramatickovýchovné metody mohou být využívány v jiných předmětech. Pokud chce učitel pomocí dramatické výchovy řešit kázeňské problémy, může využít právě metody dramatické výchovy. Machková ve své knize sděluje: „ *Dramatické metody jsou vhodné zejména k prozkoumávání a osvojování si mezilidských vztahů, situací, charakterů ...* ” (Machková, 2007a, s. 201). Machková (2007a) doporučuje využívat metody dramatické výchovy právě na prvním stupni základní školy, jelikož efektivně propojí různé školní činnosti a aktivity. Dramatické metody vedou k rozvoji psychických funkcí a schopností, žákům pomůžou pochopit jevy a fakta, které pomocí učební látky vysvětlit nejdou. Nelze opomenout ani podporu komunikace a kooperace. Machková se vyjadřuje: „ *Dramatické metody do hodin vnášejí formativní prvek, protože umožňují žákům v rámci daného předmětu poznávat nejen fakta, ale i vztahy mezi věcmi a jejich struktury a vedou je k samostatnému myšlení a k řešení problémů namísto pouhého zapamatování a reprodukce látky.*” (Machková, 2007a, s. 46)

Další formou dramatické výchovy je dramatická výchova jako samostatný vyučovací předmět, v Rámcově vzdělávacím programu v sekci předmětů doplňujících ve vazbě na oblast Umění a kultura. Výuka dramatické výchovy je na 1. stupni vzhledem k věku dětí velice vhodná. Machková (2007a) doporučuje začínat s dramatickou výchovou s žáky již od 1. ročníku, protože žáci se snadno nadchnou, snadno vstoupí do symbolické hry a podobně. Autorka však upozorňuje na různost skupiny, která se může ve třídě sejít, jelikož třídu navštěvují žáci bez výběru. Ve třídě se proto mohou sejít žáci se specifickými poruchami učení i jinak sociálně, intelektuálně, citově či zdravotně problémové. Machková však uvádí: „ ... *dramatická výchova je prostředkem, jak lze tyto handicap vyrovňovat nebo zmírňovat a nabízet dětem cestu k adaptaci na školu a na společnost obecně.* ” (Machková, 2007b, s. 199) Právě tyto problémy, pokud ve třídě vznikají a neřeší se, jsou často příčinou kázeňských problémů. Dramatická výchova jim může předejít nebo je vyřešit.

Machková (2007b) dále prezentuje priority dramatické výchovy na prvním stupni základní školy, mezi které patří rozvoj osobnostní a sociální, rozvoj samostatnosti myšlení, komunikace, kontaktu a kooperativnosti jedince.

Dramatická výchova umožňuje učitelům učit odlišným způsobem, než bylo zvykem na prvním stupni před jejím zavedením. Učitel již pouze nevykládá informace, ale aktivně se výuky účastní. V kontextu školního výchovně vzdělávacího procesu je dramatická výchova optimální způsob, jak si žáci na základě bezprostředního aktivního prožívání a vlastní zkušenosti mohou rozvíjet a osvojovat stávající či nové sociální dovednosti (verbální i nonverbální komunikace), rozvíjet své schopnosti a tvořivý přístup k životu. Žáci se učí prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy adekvátně a svobodně jednat v mnoha sociálních rolích a za své jednání přebírat zodpovědnost, dále se učí rozvíjet kompetence umožňující orientaci v síti mezilidských vztahů. Tyto pozitivní aspekty, které dramatická výchova nabízí, se při vhodném zařazení dají uplatnit i jako metoda prevence vzniku kázeňských problémů.

3.1 Cíle dramatické výchovy podporující kázeň

Aktivní poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe je nejobecněji formulovaným cílem dramatické výchovy. V kázeňské problematice je nejdůležitějším cílem poznání sama sebe. Je podstatné, aby si každý učitel při sestavování lekce a určování cílů stanovil předem, co žáci o tématu již znají a čemu je chce naučit, jaké metody a techniky jim nabídne, aby vytyčeného cíle dosáhl. Cíle, které si učitel stanovuje, jsou dlouhodobé (období min. 1 rok), střednědobé (několik měsíců) a krátkodobé cíle (jedna lekce, blok hodin). Machková (2007a) uvádí, že cíle jsou znázorňovány v pyramidě, přičemž vrchol tvoří cíle nejobecnější a základna představuje konkrétní cíle.

„ Formulace cíle umožňuje zpětnou vazbu, tedy konfrontaci toho, co bylo zamýšleno, s tím, co skutečně nastalo. Tato informace o výsledku činnosti vede k jejím změnám, úpravám a revidování. Není – li cíl určen anebo je – li určen, ale nekontroluje se jeho dosažení, může pedagogická činnost stagnovat a ztrácet svůj smysl. “
(Machková, E., 2007a, s. 34)

Cílem a hodnotou dramatické výchovy je tedy žákův sociální rozvoj. Machková (2007b) uvádí, že chování lidí vnímáme v reálném životě a jejich působení na naši osobnost, naše pocity a postoje ovlivňuje naplnění našich potřeb. Ovšem naše chování vnímáme subjektivně, až egocentricky. Z tohoto tvrzení vyplývá důležitost dramatické výchovy pro sociální rozvoj žáka, který má možnost si díky hře v roli vytvořit zdravý odstup v reálných životních situacích. Minimalizují se potom projevy nevhodného chování, jelikož dokáže vystupovat a řešit problémy rozumně a s nadhledem, čímž zabráňuje vzniku kázeňských problémů ve školní třídě.

Machková (2007b) představuje i další pozitiva dramatické výchovy. Patří sem práce ve skupině, při které účastníci dostávají příležitost ke spolupráci a kolektivně vytváří hru, společně tak sdílejí a prožívají vzniklé situace. K rozvoji dochází také v oblasti komunikativních dovedností ve verbálních i neverbálních schopnostech, v pohybu a v komplexním výrazu osobnosti. Získávají také dovednost naslouchat druhému, což je předpokladem pro vzájemné respektování a zabránění vzniku

kázeňských problémů mezi žáky. Lépe tak pochopí, že city jsou součástí života každého jedince, získají zkušenost s různými emocemi, naučí se je mít pod kontrolou, nenechají se jimi ovládat a manipulovat, což v opačném případě také vede k chování s projevy nekázně. Machková upozorňuje, že dramatická výchova a zážitky z ní ukotví v žácích pocit, že emoce lze vyjadřovat s ohledem na druhé. Žáci se také při situacích nastolených ve hře učí schopnosti kritického myšlení. Po účastnících je vyžadováno přemýšlení, schopnost klást otázky, posuzovat různé varianty, ověřovat je, třídit a volit optimální variantu vedoucí k řešení. Po vstupu do role se otevírá možnost vidět důsledky chování svého i ostatních. Posuzují je díky tomu objektivně, jelikož si žák vytvoří odstup od problému, který v reálném životě vnímá jednostranně. Situace hry, v níž nehrozí sankce a nenapravitelné důsledky, dává jedinci svobodu a nezávislost. Získání zdravého sebevědomí a uvědomění si svých omezení, aniž by z nich vyvozoval závěry o své bezcennosti, jsou také hodnoty dramatické výchovy.

Z výkladu autorky je patrné, že cíle a hodnoty dramatické výchovy poskytují problémovým i bezproblémovým žákům možnost nacházet se v nastolených situacích a v nejlepším případě pomohou tyto aktivity k nápravě nežádoucího chování. Rozvíjení obrazotvornosti a estetický rozvoj, umění a kultura jsou posledními, neméně významnými cíli a hodnotami dramatické výchovy, učitel, který však využívá dramatickou výchovu k prevenci či řešení kázeňských problémů ve třídě je tak často nevolí.

Další typ rozdělení cílů dramatické výchovy znázorňuje Provazník (1998), který tyto cíle rozdělil do čtyř okruhů. Jedním z nich je člověk orientující se v sobě a ve světě, dalším je člověk kompetentní, člověk schopný stálého seberozvíjení se a adaptace a člověk vědom si svých možností a limitů. (Provazník in Koťátková, 1998).

Autoři shodně člení cíle do několika oblastí. V problematice porušování kázně se lze od nich inspirovat cíli zaručujícími sociální rozvoj i rozvoj vlastní osobnosti. Předchozí řádky nám nastínily, jakým směrem by se měl učitel ubírat při vyučování dramatickou výchovou. Jak uvádí Machková (2007a), žáci by se měli primárně učit o sobě samém (sebepoznání), mezilidských vztazích, problematice sociálních skupin

např. rodina, komunita, obec, národ, stát, vývoji člověka a lidstva, institucích a organizacích i o globálních problémech lidstva a hmotném prostředí, v němž žijí.

3.2 Vliv dramatické výchovy na žákovu kázeň

Koťátková (1998) představuje: „ *Dramatická výchova otevírá celou novou oblast práce s dětmi na principech dramatiky, ale i nový pedagogický styl založený na diskusi a volbě, komunikaci a kooperaci, na tvořivém myšlení a konání.* ” (Koťátková, 1998, s. 7) Při seznamování se s dramatickou výchovou prochází žáci ze začátku průpravou. Žák procházející lekcí dramatické výchovy rozvíjí svoji obrazotvornost, empatii, komunikační dovednosti a nedělá mu problém barvitá představivost, pomocí níž se může dostat do příjemnějšího prostředí. Žáci mají možnost se více uvolnit a nebýt ve stresu, což příznivě podporuje kladné třídní klima. Provazník uvádí, že dramatická výchova je propojená s uměním, přesně tedy s dramatickým uměním, z kterého si půjčuje prvky a postupy k naplnění stanovených výchovných cílů. (Provazník in Koťátková, 1998). Zmíněné dramatické vyjádření může u dětí znamenat zbavení se sociálních zábran směřujících ke kázeňským problémům projevujícím se ve třídě. Úkolem školy je naučit žáka vědomosti, ale jejím neméně cenným úkolem je připravit žáka pro život. Pokud je žák unavený, napjatý nebo znuděný, aktivní drama dovede jeho náladu během krátké činnosti změnit k lepšímu.

Na žáky má pozitivní vliv učební činnost propojená s hrou. „ *Hra patří k tomu typu činnosti, které mají místo ve všech kulturách světa a má naprosto dominantní zakotvení v dětství, kde tvoří základní kámen i osu vývoje dítěte.* ” (Koťátková, 1998, s. 9). Učitel svými dovednostmi cvičí pozornost žáků a dokáže častěji zabránit vzniku nekázně. Prevence probíhá hrou a žáci nemusí poznat, že se něčemu učí. Podobná cvičení zamezí neposlušnosti žáků a udrží jejich pozornost na aktuální problém celé skupiny. Důležitým předpokladem kázně je tedy i udržení pozornosti. Představy získané smyslovým vnímáním působí na rozvoj představivosti či fantasmie a během lekcí dramatické výchovy se naskytuje mnoho aktivit pro rozvoj těchto schopností.

Machková (1992) zmiňuje, že během tvořivé dramatiky vystupuje člověk v roli, a proto se ocitá v jistém bezpečí, může si dovolit zastat různé postoje a city, ale stále

musí svoji roli kontrolovat. Účastníci cítí, že mají volnost, pedagog se jim snaží pomoci a nepoukazuje na jejich chyby. Musí mít prostor pro uvědomění si problému, který je jim tímto stylem přiblížen.

V souvislosti s třídní kázní je dramatická výchova vhodná jak k prevenci, tak k nápravě chování. Činnosti, které nabízí, často zabraňují vzniku problému sociálního chování, a proto se během dramatické výchovy vytváří pozitivní vztahy ve skupině.

Machková (1992) připomíná vliv dramatické výchovy na učitele, který se stává přirozenější autoritou, jsou-li ve hře s žáky partnery. Žáci se stávají samostatně přemýšlejícími osobnostmi, umí se uplatnit ve skupině a zároveň respektovat ostatní. V neposlední řadě si osvojí srozumitelný a kultivovaný projev.

Uvedené metody a techniky dramatické výchovy jsou vhodné k aplikaci při řízení školní třídy. V praktické části této práce budou tyto metody a techniky uvedeny do vztahu k řešení kázeňských problémů žáků, které během výchovně vzdělávacího procesu vznikají.

3.3 Kompetence učitele dramatické výchovy

Tomková (in Kořátková, 1998) považuje za kvality učitele dramatické výchovy pedagogicko-psychologické kompetence a specifické dovednosti nutné pro učitele dramatické výchovy. Další předpokládanou dovedností je tvořivost a znalost kvalit, potřeb i zájmů žáků. Učitel by se měl umět vcítit do žáka a vystupovat jako přirozená autorita, avšak také by neměl zapomenout věřit v sebe, žáka i v drama. Autorka dále uvádí, že dobrý učitel by měl být sečtělý, měl by se v literatuře vyznat a chovat k ní pozitivní vztah. Měl by s ní umět pracovat a stále by měl hledat nové a vhodné texty, které dokáže posoudit z hlediska dramatické kvality. Jeho důležitou schopností je vyprávění příběhů, textů a básní na vysoké úrovni, žáky tím dokáže zaujmout, vtáhnout do příběhu a zároveň je jim vhodným vzorem. „ *Odpovědnost je velká především u nejmenších dětí, které plně věří svému učiteli.* ” (Tomková, in Kořátková, 1998, s. 188). Učitel vzbuzením zájmu u třídy přispěje k pozitivnímu ovlivnění třídního klimatu. Velká odpovědnost učitele se znalostmi umělecké literatury je zejména při práci s malými dětmi, které svému učiteli věří, uznávají jeho názor a i doporučení literatury. Práce

učitele dramatické výchovy vede právě od oslovení zajímavou knihou k uvědomělému výběru námětů a témat podle aktuálních i plánovaných cílů dramatické výchovy.

Rovina základní profesní vybavenosti a speciální vybavenosti učitele pro vedení dramatické výchovy jsou ukazatelem učitelovy úspěšnosti. „ *Základní profesní předpoklady vychází z principů humanistické psychologie, pragmatické pedagogiky a konstruktivistického pojetí školy.*” (Koťátková, 1998, s. 219) Představitelé humanistických směrů, například Frankl, Maslow a Rogers, vztahují k této práci základní teze o důvěře v člověka, o jeho vitalitě, o hledání a nacházení tendencí k růstu a k naplňování jeho pozitivních potencialit. Z tohoto filozofického a psychologického směru je vyvozována lidská charakteristika, kterou učitel již sám zakomponuje do své osobnosti a kterou by měl vést i práci s dětmi. Učitel by měl být schopen měnit sebe i svět poznání. Zároveň si musí být vědom, že za své jednání je zodpovědný a měl by být schopen přijmout následky při výběru určité možnosti. Ke kázni se vztahuje učitelova povinnost seznámit žáky s faktem, že se život uskutečňuje ve vztazích, v nichž se projevují vlastnosti osobnosti a v právě vzniklých sociálních situacích. Celkově musí žák pochopit, že je spoluodpovědný za svět, ve kterém žije.

Koťátková (1998) představuje ve své publikaci základní zdroje výchovy k demokracii, které vychází z pragmatické pedagogiky. Shledává za důležité, aby základem učení žáka byl jeho osobní prožitek a zkušenost. Žák musí zvládat kritické myšlení směřující k propojení s praktickým životem. Děti si musí vytvořit správnou představu o mravním chování, k prevenci nekázně nestačí pouhá podřízenost a poslušnost autoritě. Zároveň je žádoucí řešení nových problémových situací odehrávajících se na základě ověřování a experimentování. Východiskem poznatků je pak zkušenost o sobě samém i o světě.

„ *Z konstruktivistického pojetí školní práce pak pro učitele vyplývá vytvářet podmínky, aby informace, které chce dítěti předat, rezonovaly z jeho zkušeností a dítě bylo schopno je přijmout za své.*” (Koťátková, 1998, s. 220) Autorka dále uvádí předpoklady řadí osobu učitele coby účastníka skupiny, který akceptuje skupinový proces, vytváří příznivé klima, má základní důvěru v potenciál skupiny a ve svou práci. Jeho chování vyjadřuje soulad mezi prožíváním a chováním navenek. Je důležité, aby se

zajímal o každého člena skupiny, a dokázal se do něj vcítit, aby byla jeho míra tolerance vysoká a aby byl trpělivý a vnitřně uvolněný. Tyto faktory projevující se v dramatické výchově vedou k podpoře třídního klima.

Je důležité zmínit, jak uvádí Koťátková (1998), že učitel s přáním vytvořit vlastní dramatickou práci, musí mít zvládnutou techniku řeči, musí být schopen identifikace, improvizace obecně a především hry v roli. Zároveň musí umět přijmout roli v intencích základních hereckých předpokladů a pro jednání v roli musí umět použít neverbální a pohybové vyjádření. Dále musí učitel umět plánovat hodinu dramatické výchovy a tvořivě reagovat a zachycovat nové situace týkající se porušování kázně v jeho třídě. Měl by být schopen reflexe, tedy zkoumat realizovaný proces a přijmout zpětnou vazbu, která by se měla objevit v reakci žáků. Samozřejmostí je osvojení didaktických zásad, metod a technik dramatické práce. Práci s přípravou mu velice usnadní orientace v literatuře, v historii a ve skutečných problémech dětí. I během práce s přípravou tématu týkajícího se prevence či naopak korekce kázeňských problémů, získává učitel dramatizační zkušenosti (tempo, zkratku, symbol, rytmus ve struktuře dramatické hry), které později aplikuje ve vyučování.

Kázeň ve třídě i obecné fungování vyučovacího procesu ovlivňují také výukové postoje, které učitel k žákům zaujme. Morganová a Saxtonová (2001) nazývají první výukový postoj *manipulátorem*. V takovém případě předává učitel informace a žáci pasivně naslouchají. Druhým výukovým postojem je dle autorek *facilitátor*, který najde své uplatnění u žáků s výukou praktických činností. Konkrétně autorky charakterizují facilitátora jako „ ... toho, kdo nabízí a kdo je ochoten pomoci. ” (Morganová, Saxtonová, 2001, s. 55). *Zmocňovatel* je posledním výukovým postojem jenž je charakterizován jako spolupracovník žáků, přičemž učitel je součástí pracovního procesu.

Učitel během vedení a řízení třídy má možnost použít jeden z těchto postojů. Záleží na jeho uvážení, který z nich si vybere. Jistě jej ovlivní situace, v které se ocitne, cíl dramatické hry, ale také vztahy, které ve skupině panují.

3.4 Metody a techniky DV, cesta ke kázni

V dramatické výchově učitel pracuje s metodami a technikami, které musí formulovat k dosažení cíle už při přípravě lekce. Machková (2007a) definuje metodu jako: „ *záměrné uspořádání činností učitele a žáků, směřující k naplnění cílů pedagogických.*” (Machková, 2007a, s. 94). Tuto definici považuji za nejvýstižnější a shodně metodu definuje také Krista Bláhová (In: Koťátková, 1998), která ji považuje za způsob, jak dosáhnout určitého teoretického nebo praktického cíle.

Valenta (1997) vychází při definici metody z etymologie, autor tak označuje celý systém dramatické výchovy. Základní metodou je hra v roli, která může označovat specifický styl práce. Metodou lze nazvat i soubor dílčích postupů, např. metoda pantomimy, nabízející dílčí metody a techniky. Metoda je podle autora také postup, ze kterého vyplývá činnost učitele a žáka.

Machková (2007b) uvádí typy třídění metod vznikající během dlouhé doby existence dramatické výchovy. Toto třídění pomáhá praktikovi nacházet potřeby pro svou práci a pro naplnění svého cíle. Autorka uvádí psychologické třídění metod, které vytvořil Miloslav Disman ve svém Receptáři dramatické výchovy. Třídí zde metody podle psychických funkcí, které mohou při volbě pomoci učiteli potýkajícímu se s nekázní a snažícímu se je pomocí dramatické výchovy vyřešit. Učitel také může využít metody na pozornost a uvolnění, vnímání, řeč, city, vůle a jednání. Podobným způsobem rozděluje metody Budínská (2008) v kartotéce Hry pro šest smyslů. Autorka vychází také z psychických funkcí, ve vztahu ke kázni může učitel využít kapitulu *hry a etudy*, která zahrnuje soustředění, situace a vztahy a hry s předměty.

Valenta (1997) třídí metody dle základního hlediska a to do míry angažovanosti hráče ve hře. První skupina má metodu plné hry, kdy se jí člověk se účastní celým svým tělem, pohybem i řečí. Do druhé skupiny řadí metody pantomimicko-pohybové a metody verbálně zvukové. Ve třetí skupině jsou metody graficko-písemné a metody materiálově věcné. Toto třídění dle Machkové „ *znesnadňuje hledání konkrétních postupů pro konkrétní cíl ... Běžné použití v praxi ovšem není vyloučeno, jestliže se*

hledající praktik dobře orientuje v základních principech Valentova třídění.”
(Machková, 2007a, s. 103)

Machková (2007a) spatřuje podstatu metody dramatické výchovy ve hře v roli a ve fikci. Hráč se stává někým jiným, vstupuje do fiktivní, vymyšlené situace „ ... *umožňuje dítěti a mladému člověku nahlédnout svět a život jinak než jen skrze svoji vlastní pozici, charakter, zkušenost ...* .” (Machková, 2007a, s. 95). Autorka dále vyzdvihuje fakt, že má žák možnost účastnit se řešení situace bez zábran, jeho pohled se stává objektivním a nezávislým. Hra v roli obsahuje motivaci různých cvičení, pantomimu a roli, která je omezená na jediný vnějškový rys. Role přináší možnost, že se účastník ocitne v těle jiné osoby, věci, nebo v abstrakci. „ *Hodnotná hra v roli je založena na vnitřních charakteristikách a motivacích zobrazované osoby, tvora nebo jevu.* ” (Machková, 2007a, s. 96) Hra v roli a fikce je velice nosným prostředkem, na kterém učitel nenásilně přivede žáky k pochopení situací narušujících kázeň.

Další metodou, se kterou se dá pracovat jako s prostředkem prevence a korekce nekázně je strukturované drama, při kterém se účastní celá třída a problém si tak zažívají všichni společně, což vede ke stmelení kolektivu, odbourávání zábran a k pochopení a vyřešení problému. Strukturované drama je výuka prováděná prostřednictvím zážitku a efektivnost výuky je závislá na stavbě dramatu. Učitel si předem musí připravit strukturu dramatu, spoluautorem se však stává také účastník v podobě žáka. Během strukturovaného dramatu dochází ke komplexnímu učení, při němž je zapojena duše i tělo.

V dramatické výchově se kromě metod využívají techniky, které konkretizují metody a jsou základním principem činnosti. Technika je vázaná na hlavní téma hodiny nebo projektu a určuje způsob zpracování lekce. Učitel se rozhoduje, jaké techniky zvolí, aby došel k svému cíli.

Vážnou komunikací mezi učitelem a žákem bývá označována jako častá příčina nekázně, jelikož může docházet ke vzájemnému nepochopení či nedorozumění. Autorky Morganová a Saxtonová (2001) uvádí, že žáci s tendencí nekomunikovat, neodpovídat a neúčastnit se vyučovací hodiny, zdůvodňují své záměry skutečnostmi, že nemají náladu, nebaví je vymýšlet a formulovat otázky a odpovědi nebo nechtějí

rozvíjet diskusi. Ve třídě jsou často hlavními aktéry porušování kázně a narušování pozitivního třídního klimatu. Dalším důvodem nespokojenosti je fakt, že se stydí před spolužáky projevit o problematiku zájem. Záleží na povaze třídního kolektivu, ve kterém se učitel vyskytne. Dramatickou výchovou však lze kolektiv pozitivně ovlivnit a v případě neochoty žáků může učitel využít techniky, při nichž sám využívá mluvený projev se záměrem rozvoje komunikace, vzájemného poznání a stmelení kolektivu. Takovou technikou je dotek učitelovou rukou, který však funguje pouze v případě vzájemného partnerství. Žáci jsou ve štronzu a koho se učitel dotkne, ten mluví. Téma je zadané už na začátku a většinou se týká pocitů či myšlenek. Učitel může určit délku mluvení tím, že dokud nedá ruku pryč, žák musí mluvit. Další učitelovou možností je využití mluvicího deníku. Při této metodě si žáci představí, že píšou do imaginárního deníku a všechna zaznamenaná slova zároveň vyslovují. Tuto činnost provádí všichni najednou nebo je učitel obchází a žák musí reagovat na dotek učitelovy ruky vyslovením myšlenky, kterou zrovna „píše“. Při hlasové koláži dává učitel instrukce žákům ve skupinách. Žáci promluví až v okamžiku potřeby, musí nalézt správný okamžik. Tato technika je založená na umění učitele, která pozná, kdy má přijít začátek a kdy konec. Mluví jedinec, nebo celá skupina.

K prevenci kázně přispívají také techniky s pantomimou a jednáním v roli. Machková (2007a) uvádí příklady těchto možností. Jedna z nich, mezi učiteli i žáky velice oblíbenou technikou, je živý obraz. Skupina dostane instrukce, co má živý obraz znázorňovat, nebo si jej skupina dokonce vymyslí sama, pouze musí splnit daná kritéria, na kterých jsou společně domluvení. Živý obraz může být rozehraný, nebo předvedený jako „fotografie.“ Při této aktivitě se projeví, zda je skupina „zdravá“ nebo problémová. Musí se společně dohodnout a spolupracovat, což v případě nestmeleného kolektivu přináší jisté rozpory. Učitel jednání pozoruje a má možnost zaznamenávat znaky kázně či nekázně. Výsledky pozorování má možnost použít jako prevenci před nezdravým třídním klimatem či před porušováním kázně. Další technikou je vyjádření vztahu postojem, výměnou rolí nebo analogií a alternativou, kdy se děj odehrává v jiném čase.

S korekcí třídní nekázně souvisí rozvoj komunikace a ztracení ostychu mezi žáky. Morganová a Saxtonová (2001) představují několik způsobů, jak tuto příčinu vzniku

kázeňských problémů odstranit. Žáky dokáže nenásilně přimět k tvoření diskusí, rozhovoru a vzbuzení zájmu. Stačí převést třídu do imaginárního prostoru a zahrát si s nimi na situace, které jsou jim osobně známé z jejich okolí, nebo jiné situace, které se podobají vzniklým problémům v jejich kolektivu. Výsledkem, jak žáci ztratí mezi sebou ostych a jak se rozpovídají, je dialog. Jednou z variant dialogu je *interview*, které je většině žáků známé ze svého okolí, z mediální výchovy či z rodiny. Zadání určí učitel, ale ve zkušenější skupině se mohou podílet i žáci. Rozhovor vedou žáci mezi sebou, nebo žák se skupinou. Tázající se snaží získat informace týkající se dané problematiky. Existují různé varianty, které udělají činnost ještě zábavnější, např. může být úkolem aktéra informaci zatajit. Žáci se učí zajímavou formou komunikace dodržovat různá pravidla a podobně, což také významně přispívá k prevenci kázně. Navíc panuje přátelská atmosféra, která celou činnost rozvíjí. Způsob založený na podobném principu podpory komunikace, je *pátrání*, kdy se na základě položených otázek kladou logicky získaná fakta, jak jdou za sebou. Dále *výslech*, kdy se žáci vžijí do situace detektiva, jenž musí zároveň předvídat pokládané otázky. Další možností pro učitele, která pomáhá rozvíjet mezi žáky komunikaci, jsou dramatické role. *Reportér* je profesí blízkou žákovu okolí, proto je vhodné ji v situaci použít. Záleží na učiteli nebo na skupině, jakou roli zde bude reportér představovat. Další možností jsou *policista*, *detektiv*, *vyšetřovatel*, *právník* a jiné společensky lákavé role, které v žácích probouzí komunikační dovednosti.

Podoby výuky s využitím dramatické výchovy v souvislosti s kázní nejsou jen produktem současné doby, ale sahají hluboko do minulosti. Například Jan Ámos Komenský pojednává o využití prvků dramatické výchovy ve školní výchově ve svých didaktických spisech Škola hrou. Dnešní žáci se mohou setkat s dramatickou výchovou jako s vyučovacím předmětem nebo s metodami dramatické výchovy přímo při výuce. Cíle této výchovné vzdělávací koncepce se naplňují prostřednictvím metod a technik, které využívají prvků dramatického umění a divadla (nastolování fiktivních situací). Uvedený pohled na charakteristiky dramatické výchovy usnadňuje cestu při hledání a pochopení kauzálních vztahů mezi kázní a dramatickou výchovou.

Shrnutí teoretické části

Na základě odborné literatury byly shrnuty poznatky v tématu řešení kázeňských problémů vznikajících při výchovně vzdělávacím procesu na 1. stupni základní školy. Kázeň je fenoménem dnešní doby a je velice důležité se jí dostatečně věnovat. Hlavní roli v této problematice hraje vztah učitele a žáka - právě oni mohou svým postojem kázeňské problémy ovlivnit. Poslední kapitola přiblížila dramatickou výchovu a její vliv na vytváření bezkonfliktního školního kolektivu. Dále byly představeny poznatky o metodách a technikách dramatické výchovy, o kompetenci učitele a o cílech dramatické výchovy.

Na teoretickou část diplomové práce navazuje praktická část, která se zaměří na otázku řešení kázeňských problémů během řízení školní třídy z pohledu učitele vyučujícího dramatickou výchovu a z pohledu učitele vyučujícího tradiční formou učení. Praktická část díky poznatkům uvedeným v teoretické části zachycuje klíčové situace v otázce porušování kázně.

4 Praktická část

4.1 Současný stav

Výzkumný problém byl zvolen z důvodu aktuálnosti problematiky týkající se řešení kázeňských problémů v dnešní společnosti a nové metody a techniky dramatické výchovy mají na kázeň pozitivní vliv. Jak vyplývá z teoretické části práce, je kázeň ve školní třídě podmíněna mnoha faktory a vlivy, které právě dramatická výchova může omezit, či úplně odstranit. Dramatická výchova se natrvalo uchytila v České republice až na počátku 90. let díky zahraničním lektorům a nové literatuře, zejména z Velké Británie. Přestože se v českém školství objevily inovativní prvky ve vyučování, nestačily se zde ještě plně uchytit a rozvinout. Přesto se stále uplatňují zažití metody výuky a řešení žákovské kázně je i nadále řešeno autoritativním způsobem. Učitelé využívající metody dramatické výchovy jsou většinou, jak vyplývá z pozorování a rozhovorů, mladší a střední generace, zatímco učitelé starší generace nemají větší pochopení pro inovativní modely výuky. Dalším problémem, se kterým se dramatická výchova potýká, je nedostatečné geografické rozmístění při aplikaci jejích metod a technik, neboť dramatická výuka je využívána spíše ve větších městech, zatímco v periferiích má školní výuka tradičnější podobu.

Přesto se metody a techniky dramatické výchovy pevně uchycují a v blízké budoucnosti mohou být součástí většiny základních škol. Empirický výzkum poukazuje na skutečnost, jak metodu dramatické výchovy a problém kázně vnímají respondenti z řad učitelů a jak na vyučování (a potažmo i školní klima) nahlíží respondenti z řad žáků.

4.2 Formulace výzkumného problému a cílů výzkumu

Výzkumný problém

Jaký je rozdíl v přístupu ke kázeňským problémům mezi učiteli, kteří využívají dramatickou výchovu a učiteli, kteří ji nevyužívají?

Jaký vliv má dramatická výchova zařazená do výchovně vzdělávacího procesu na kázeň ve třídě?

Cíle výzkumu

Úkolem výzkumu je na základě empirického materiálu vytvořit kategorizaci myšlení žáků 1. stupně základní školy. Tyto skutečnosti budou uvedeny do vztahu s metodami dramatické výchovy a s obvyklými reakcemi učitelů.

Formulace předpokladů

Učitelé, kteří využívají metody a techniky dramatické výchovy, budou mít menší problém s kázeňskými problémy ve třídě než učitelé, kteří tyto metody nevyužívají. Žáci, jehož vyučující zařazuje dramatickou výchovu do výchovně vzdělávacího procesu, by tak měli mít menší kázeňské problémy.

4.3 Metoda výzkumu

Ke zjišťování výše uvedených cílů výzkumu budou využity kvalitativní metody výzkumu – pozorování, rozhovory, i kvantitativní metoda výzkumu – dotazník. Zúčastněné pozorování třídy proběhne během náslechu a následně bude s každým respondentem z řad učitelů veden rozhovor na dané téma. Respondentům z řad žáků budou rozdány dotazníky, které ověří, jak se cítí v třídním kolektivu a jaký má pro ně škola význam.

1. *Metoda hloubkového polostrukturovaného rozhovoru* – Švaříček (2007) definuje hloubkový rozhovor jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“

(Švaříček, 2007, s. 159). Autor dále vysvětluje, že polostrukturovaný rozhovor „vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. (Švaříček, 2007, s. 160). Tato kvalitativní metoda výzkumu byla zvolena pro svou efektivnost a pro přímou komunikaci s respondentem. Před rozhovorem bude následovat vytvoření základních témat a otázek, které budou vycházet z teoretické části této práce. Rozhovor bude veden s respondenty z řad učitelů ze všech vybraných tříd, kteří podali k rozhovoru souhlas se zajištěnou anonymitou a diskrétností. Cílem rozhovoru bude ověřit názory respondentů na kázeňské problémy v dnešní škole a zjistit, v čem shledávají nejčastější příčinu porušování kázně a jaké využívají metody k prevenci a řešení kázeňských problémů. Před rozhovorem proběhne analýza jednotlivých škol a seznámení se vstupními informacemi o škole.

2. *Zúčastněné pozorování* – Jak vysvětluje Švaříček (2007) „*Zúčastněné pozorování je dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*” (Švaříček, 2007, s. 143). Tato metoda byla zvolena pro zachycení reálných situací ve školní třídě. Zúčastněné pozorování proběhne ve všech dvaceti třídách 2. a 4. ročníku 1. stupně ZŠ, v rozsahu minimálně čtyř vyučovacích hodin v jedné třídě. Kritéria pozorování jsou předem stanovena a vychází z výzkumného problému této diplomové práce. Cílem pozorování bude sledovat nejčastější kázeňské problémy, které se ve výchovně vzdělávacím procesu vyskytnou, a jejich řešení ze strany učitelů dramatické výchovy i ze strany učitelů bez specializace dramatické výchovy. Výstup bude sloužit jako podklad pro kategorizaci typických kázeňských problémů na 1. stupni ZŠ.
3. *Dotazník* – Cílem dotazníku bude vytvoření souboru pocitů respondentů z řad žáků 1. stupně základní školy z povinné školní docházky. Téma dotazníku je stanoveno předem a je určen žákům 2. a 4. ročníků 1. stupně základní školy. Právě respondent z řad žáků, účastník vyučovacího procesu, poskytuje okolí informaci o stavu třídního klimatu. Dotazník je nenáročný a krátký, po žácích bude vyžadováno soustředění a schopnost argumentace.

4.3.1 Výzkumný vzorek

První etapa výzkumu vyžadovala výběr základních škol vhodných k realizaci empirické části. Vzorek základních škol byl vybrán na základě podrobné analýzy pražských škol, která byla provedena pomocí webových stránek. V této analýze jsem se zaměřila na školní vzdělávací program každé školy, ve kterém byl sledován program školy, nabídka volitelných předmětů a volnočasových aktivit. Na základě těchto údajů bylo vybráno 9 základních škol, které svým žákům nabízely alespoň jednu z forem vyučování dramatické výchovy, a oslovila jsem vedení školy.

Konečný výběr obsahoval šest pražských základních škol, mezi kterými byly také školy, v kterých jsem absolvovala praxi během studia na Pedf UK v Praze. Následovalo oslovení vyučujících dramatické výchovy (10) a vyučujících, kteří metody a techniky dramatické výchovy nevyužívají (10). Respondenty z řad učitelů jsem si vybírala na základě doporučení vedení školy, podle toho, zda učí dramatickou výchovu a zda jim nevadí má účast v hodině. Doporučené učitelky byly osloveny e-mailem, bylo jim sděleno téma diplomové práce a také byly informované o plánovaném výzkumu.

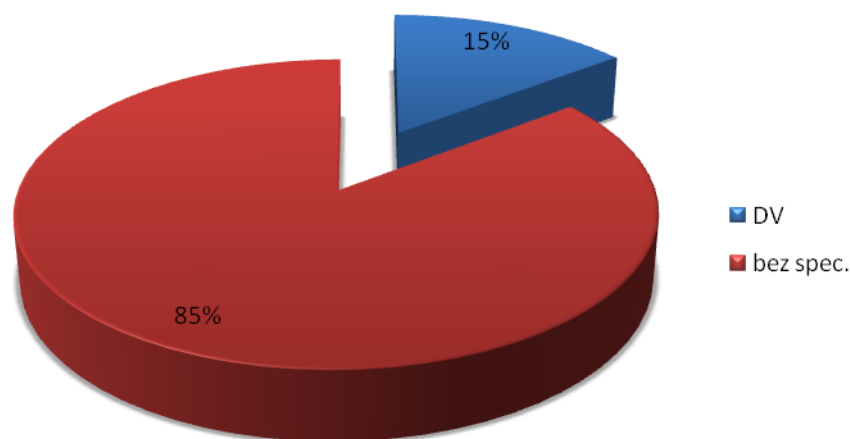
Následovala dohoda ohledně termínu náslechu, jehož minimální doba byla čtyři vyučovací hodiny. U oslovených učitelů nebyl problém s komunikací, snažili se maximálně vyjít vstříc. Celkem jsem pozorovala dvacet pedagogů, přičemž všechny byly ženského pohlaví. Délka praxe dotazovaných byla v rozmezí jednoho roku až patnácti let.

Kritérium výběru třídy:

- Typ školy: státní základní škola, bez alternativního zaměření.
- Umístění školy: škola ve velkém městě: Praha
- Velikost školy: dva stupně základního vzdělávání, v průměru dvě třídy v každém ročníku.
- Ročník: 2. a 4. ročník 1. stupně základní školy
- Počet žáků: rozmezí 18 – 26 žáků ve třídě, smíšené třídy, tzn. vyrovnaný počet dívek a chlapců
- učitel, který vyučuje dramatickou výchovu / učitel, který nemá s dramatickou výchovou zkušenosti.

Každá z oslovených škol má v průměru třináct vyučujících na prvním stupni. V celkovém průměru pouze dva z nich vyučují dramatickou výchovu nebo využívají tyto metody ve výuce. Následující graf zobrazuje průměrné zastoupení vyučujících dramatické výchovy na těchto školách.

Celkový počet učitelů, kteří dramatickou výchovu na školách vyučují a kteří se účastnili výzkumu, je 12. Ze všech respondentů z řad učitelů je to počet 15 % učitelů dramatické výchovy. Zbývajících 70 učitelů představuje 85 % dotazovaných učitelů. Tento rozdíl vyjadřuje poměr učitelů dramatické výchovy na základních školách a učitelů, kteří metody dramatické výchovy nevyužívají. (N = 82 učitelů.)



Obr. 1: Vyučující DV na školách, N = 82

ZŠ MA – se nachází v městské části Praha – Suchdol. Škola je přihlášena do mezinárodního projektu Připraveni pro život, který považuje učitelské vedení za preventivní výchovný program. Nově byl zaveden projekt Předškolák, který pomáhá předškolním dětem, aby se zařadily a připravily pro školní život. Do výuky zavádí metody skupinového a projektového vyučování, čímž jsou žáci vedeni k týmové práci a ke vzájemné pomoci a respektu. Učitelé vyučují zážitkovou pedagogikou, kritické myšlení a prvky programu Začít spolu. K rozvoji čtenářské gramotnosti a k udržení pozitivních vztahů v kolektivu se stala tradiční Noc s Andersenem.

ZŠ SLV - se zaměřuje na propagaci zdravého způsobu života, na vyrovnané vztahy mezi žáky a učiteli, na využití volného času mládeže a poskytuje speciální způsob výuky žákům se specifickými poruchami učení. Školní vzdělávací program (ŠVP) vychází z obecných vzdělávacích cílů a kompetencí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a z koncepce, která vznikla pětiletou snahou o inovaci pedagogického procesu a života školy analýzou vlastních možností, tedy snahy pedagogického sboru a požadavků rodičů. Název programu „Úspěch pro každého“ není nahodilý. Vyjadřuje hlavní myšlenku vzdělávacího programu – umožnit každému vyniknout podle jeho nadání a schopností. Právě tato příležitost vede žáky k rozvoji a k tvorbě pozitivního klima školy. Rovnocenná péče je poskytována žákům se speciálními vzdělávacími potřebami i žákům nadaným.

ZŠ LND – Snaží se integrovat výuku jednotlivých předmětů, což má žákům umožnit pochopit svět v co nejširších souvislostech. Žáci se učí pracovat s různými zdroji informací a učitelé se zaměřují na individuální vzdělávací potřeby žáků. Škola hodnotí slovně, protože nejlépe vystihne individualitu žáka a pomáhá mu v rozvoji. Učitelé se snaží vytvořit k žákům partnerský vztah, samozřejmostí je spolupráce s rodiči, kteří jsou chápáni jako partneři. Podpora kázně vychází z projektů, do kterých škola vstupuje. Rozvíjí se komunikace a spolupráce ve třídě i mimo ni.

ZŠ KNR – Jejím ŠVP je „KUK“ = komunikace – učení – kooperace. Škola klade důraz na individuální rozvoj osobnosti. V zájmu školy je rozvoj žákova talentu, nadání a zájmů. Podporu spolupráce mezi učitelem a žákem podmiňuje práce žáků s týdenním plánem. Tato činnost pozitivně ovlivňuje jejich vzájemné vztahy a učitel si tak pěstuje přirozenou autoritu. Žáci se podílí na plánech akcí, úkolech a dokonce navrhují své vlastní nápady. Škola hodnotí známkami, postupně však zavádí také slovní hodnocení a sebehodnocení u žáků.

ZŠ N.INTR – Tato základní škola vyučuje podle vzdělávacího programu Národní škola, kde se klade důraz na praktický život a na globální pohled na svět. Učivo by mělo směřovat k cílům a dovednostem a žáci by měli být schopni pozorovat a pojmenovat vlastní prožitky a pokroky. Tento program poskytuje vyučujícím svobodu ve volbě

prostředků, metod a nástrojů vzdělávání, v konstrukci učebního plánu a v sestavení tematického plánu učiva a cílů vzdělávání. Zároveň škola pracuje s programem *Začít spolu*, od kterého mimo jiné čeká, že se podílí na zvýšení exklusivity pro rodiče a veřejnost. Problematikou kázně se tato základní škola nijak speciálně nezabývá.

ZŠ BL – Cesta k úspěchu se nazývá program, který se snaží vytvořit ze školy místo aktivního poznávání, a které respektuje individualitu dítěte. Škola si zakládá na partnerském vztahu založeném na vzájemném respektu. Zároveň si vedení školy dalo za cíl umožnit žákovi nalézt cestu k dosažení maximálního rozvoje, a proto nabízí velké množství volitelných předmětů, ve kterých si žák může najít zálibu. Tato škola podporuje k aktivnímu učení, ale spíše pro praktický život. Snaží se totiž v žácích rozvíjet kompetence k učení, k řešení problémů a rozvíjí i kompetence sociální. Zároveň dbá na to, aby v žácích vyvolávala práce pocit bezpečí a možnost pozitivního prožívání. Zároveň se snaží u žáků rozvíjet zdravé sebevědomí, kritické myšlení a schopnost sebehodnocení. Právě rozvoj sociální kompetence může pozitivně přispívat k prevenci a řešení kázeňských problémů.

4.4 Přehled údajů

Aby mohlo dojít k ověření hypotéz, absolvovala jsem následující ve 2. a 4. ročnících 1. stupně základních škol v délce trvání 4 vyučovacích hodin v každé třídě. Tento sběr podkladů k empirické části práce probíhal během měsíce ledna, února a března roku 2012 ve dvaceti třídách ze šesti pražských základních škol. V deseti z těchto dvaceti sledovaných tříd uplatňovali vyučující metody a techniky dramatické výchovy ve výchovně vzdělávacím procesu, ve zbylých deseti třídách nikoliv. Během následků byly sledovány kázeňské problémy, které nejčastěji nastávají během vyučování, způsob řešení těchto problémů ze strany učitelů a reakce učitelů na takové chování. K následkům a k rozhovoru byli selekcí zvoleni respondenti, kteří využívají metody a techniky dramatické výchovy ve výchovně vzdělávacím procesu a respondenti doporučení vedením školy, kteří dramatickou výchovu vůbec nevyužívají.

4.4.1 Hlubkový polostrukturovaný rozhovor

Rozhovor probíhal před začátkem vyučování v kmenové třídě učitelky z důvodu dostatečného soukromí. Před začátkem vyučování jsem tak mohla představit svůj výzkum a zároveň zjišťovat podrobnější informace o žácích, atmosféře ve třídě a názoru na vedení. K poskytování rozhovoru přistupovali vyučující většinou vstřícně. K rozhovoru jsem měla připravených osm hlavních otázek, které vycházely z teoretické části této práce. Jak definuje Švaříček, „*Hlavní otázky jsou páteří rozhovoru, jelikož nabádají dotazovaného, aby vyprávěl o tématech výzkumu.*“ (Švaříček, 2007, s. 164). Tyto otázky směřovaly k názoru na kázeň a na způsoby řešení kázně. Vyučující se dále vyjadřovali k nejčastějším typům porušování kázně a doporučovali vyzkoušené metody, které jim v boji s nekázní pomáhají. První otázka zněla: Kdyby se Vám naskytla příležitost ke vzdělávání se v dramatické výchově, přijali byste ji? Následovala otázka pouze pro respondenty vyučující dramatickou výchovu, zda a v jaké míře propojují dramatickou výchovu s ostatními předměty. Rozhovor pokračoval otázkami, které byly již pro všechny společné. (3) Kdybyste se měla zamyslet nad tím, co ovlivňuje nekázeň ve škole, co by to bylo? (4) Jakou roli ve Vaší třídě hrají třídní pravidla? (5) Jaké prostředky volíte nejčastěji k motivaci žáků? Klíčová otázka pro můj výzkum byla: (6) Jaké nejčastější kázeňské problémy se objevují ve Vaší třídě? Ke konci rozhovoru jsme již rozebírali: (7) Jaké příčiny nekázně shledáváte jako nejčastější? Poslední otázka vedla k řešení nekázně: (8) Kdybyste se měla zamyslet nad Vaším stylem řešení kázně, jak byste jej charakterizovala? Rozhovor jsem ukončila dotazem, zda by respondenti nechtěli zdůraznit nějaký fakt, který v rozhovoru nezazněl.

Po dokončení rozhovorů přišla na řadu kategorizace odpovědí a následovalo, jak také uvádí Glaser, samostatné hledání spojení mezi kategoriemi a proměnnými (Glaser in Šed'ová, 2007). Tato hierarchizace kopírovala základní strukturu, tj. hlavní otázky rozhovoru. K následné analýze kvalitativních dat jsem využila obecnou analytickou strategii, konkrétně analytickou indukci, která jak zmiňuje Šed'ová (2007) postupuje od výzkumné otázky k hledání hypotetického vysvětlení daného problému a závěrem dochází k vyhodnocení předpokladů na jednotlivých případech.

V následujících tabulkách, jsou uvedené výsledky, které byly „... na základě systematického porovnávání a hledání pravidelností segmentována ...” (Šedřová, 2007, s. 109). Odpovědi jsou dále rozdělené podle kritéria, zda se jedná o učitele dramatické výchovy, nebo o učitele bez specializace dramatická výchova.

Pozn.: Zkratky níže budou používány v této práci pro označování vyučujících.

UBS/ učitel bez specializace

UDV/ učitel dramatické výchovy

ROZHOVORY S UČITELI NA TÉMA KÁZNĚ PŘI ŘÍZENÍ TŘÍDY:

1. Kdyby se Vám naskytla příležitost ke vzdělávání se v dramatické výchově, přijali byste ji?

Polovina mnou dotazovaných (10) jsou učitelé dramatické výchovy nebo alespoň využívají její metody v hodinách. Druhá polovina dotazovaných učitelů (10) vede výuku klasickou formou, o metodách dramatické výchovy slyšeli od kolegů, ale dosud je nevyzkoušeli. Na dotaz, zda by měli zájem tyto metody používat, odpovídali různě. Někteří respondenti již nemají bohužel chuť zabývat se inovacemi, jejich způsob učení mají osvědčený a vyhovuje jim. Jiní respondenti projeví zájem o poznání metod dramatické výchovy a jejich využití v hodinách. Z celkem 20 respondentů vyučovalo 10 metodami dramatické výchovy, ze zbylých 10 respondentů by 7 mělo zájem o seznámení se a následném využívání metod dramatické výchovy, 3 respondenti o vyučování metod dramatické výchovy zájem neprojevili.

2. Propojujete předměty s dramatickou výchovou?

Podle výpovědí UDV propojují dramatickou výchovu s ostatními předměty nejčastěji v rámci projektu, např. jako motivaci, seznámení se s problémovou situací, jako prevenci porušování kázně a podobně. Metody dramatické výchovy využívají k podpoření pozitivní třídní atmosféry. Pokud zaregistrují ve třídě problém, připraví nejčastěji strukturované drama, kde vystupují žáci v roli, přičemž je cílem této činnosti, aby si problémový žák uvědomil svoji chybu.

3. Kdybyste se měla zamyslet nad tím, co ovlivňuje nekázeň ve škole, co by to bylo?

Vyučující se ve většině případů shodují, že se kázeň vyvíjí v rodině a ve společnosti. Jsou toho názoru, že problémy v chování se objevují stejné jako dříve, ale setkat se můžou i s jinými, novými problémy, souvisejícími s rozmachem vědy a techniky, např. vyrušování pomocí elektronické hry, mobilním telefonem a podobně. Shodují se také, že pokud rodiče shazují před dítětem autoritu učitele, dítě ji pak také neuznává, a stává se z něj neukázněný a problémový žák. Rozdíly UBS a UDV v této otázce jsou následující:

<u>UBS</u>	<u>UDV</u>
<ul style="list-style-type: none">• NEJVÍCE NA DĚTI PŮSOBÍ RODINA A OKOLÍ, V KTERÉM VYRŮSTÁ• NEMAJÍ ZÁKLADNÍ NÁVYKY CHOVÁNÍ NAUČENÉ Z DOMOVA.	<ul style="list-style-type: none">• KÁZEŇ JE V DNEŠNÍ ŠKOLE V POŘÁDKU. POKUD NECHYBÍ MOTIVACE.• NEJVÍCE NA DĚTI PŮSOBÍ RODINA A OKOLÍ, V KTERÉM VYRŮSTÁ.

Tab. 1: Kdybyste se měla zamyslet nad tím, co ovlivňuje nekázeň ve škole, co by to bylo?

4. Jakou roli ve Vaší třídě hrají třídní pravidla?

Většina z oslovených učitelů si již tvoří třídní pravidla společně s žáky bez ohledu na skutečnost, zda využívají metody dramatické výchovy. Kolektivně považují tuto činnost za klíčovou v budování společného vztahu. Téměř 100% respondentů zvládá tuto činnost samostatně, ve spolupráci s žáky. Někteří vyučující nepovažují třídní pravidla za nutnost. Vytváří je pouze v případě, že ve třídě vzniknou problémy, které neustávají. Rozdíly mezi UBS a UDV jsou následující:

<u>UBS</u>	<u>UDV</u>
<ul style="list-style-type: none"> • PRAVIDLA TVOŘÍ SPOLEČNĚ NA ZAČÁTKU ŠKOLNÍHO ROKU A ŘÍDÍ SE JIMI PO CELÝ ŠKOLNÍ ROK. V PŘÍPADĚ POTŘEBY JE VYMĚNÍ. PRAVIDLA PODEPÍŠE KAŽDÝ ČLEN, STRVZUJE TÍM, ŽE JE S NIMI OBEZNÁMEN. 	<ul style="list-style-type: none"> • PRAVIDLA TVOŘÍ SPOLEČNĚ NA ZAČÁTKU ŠKOLNÍHO ROKU. KAŽDÝ SE POD PRAVIDLA PODEPÍŠE, JE TO PRO TŘÍDU VÝZNAMNÝ DOKUMENT, KTERÝ JE PRO NĚ ZÁVAZNÝ. V PŘÍPADĚ NEUSTÁLÉHO PORUŠOVÁNÍ TĚCHTO PRAVIDEL, ZAVEDOU DISKUSI A PRAVIDLA ZMĚNÍ, UPRAVÍ PODLE POTŘEBY.

Tab. 2: Jakou roli ve Vaší třídě hrají třídní pravidla?

5. Jaké prostředky volíte nejčastěji k motivaci žáků?

Nejčastějším prostředkem k tvoření motivace je pro UBS vyvolání touhy po vědění. Nabádání prohlížení si tématu v učebnici s otázkou „*Co nás čeká?*“. Také jsou paní učitelky, které se sice snažily motivovat žáky na začátku své praxe, ale později zhodnotili tuto činnost jako zbytečnou ztrátu času. Domnívají se, že učit lze i bez motivace. Začínající učitelé-respondenti používají také hru jako motivaci.

UDV motivují žáky hrou, tematickými obrázky, o kterých žáci mluví a snaží se uhodnout jejich význam v kontextu probíhající hodiny. Dalším prostředkem k motivaci jsou zábavné činnosti, které navrhnou buď sami žáci, anebo třídní učitel. Metody a techniky dramatické výchovy, jako motivaci využívají nejraději, jelikož bývají nejefektivnější a na žáky podle jejich mínění zapůsobí.

<u>UBS</u>	<u>UDV</u>
<ul style="list-style-type: none"> • TOUHA PO VĚDĚNÍ • LISTOVÁNÍ UČEBNICÍ • BEZ MOTIVACE • HRA 	<ul style="list-style-type: none"> • METODY A TECHNIKY DV • HRA • TÉMATICKÉ OBRÁZKY • DISKUSE • SBÍRÁNÍ ODMĚN • ZÁBAVNÉ ČINNOSTI

Tab. 3: Jaké prostředky volíte nejčastěji k motivaci žáků?

6. Jaké nejčastější kázeňské problémy se objevují ve Vaší třídě?

UBS uvádí jako nejčastější projev nekázně hluk, skákání si do řeči, třídní bitky, vulgární výrazy. Velkým problémem shledávají žalování na své spolužáky a ve špatné komunikaci. Dalším problémem je zapomínání pomůcek, plnění domácích úkolů. Někteří se shodují, že žáci neuznávají autoritu.

UDV uvádí jako největší problém dodržování pravidel při práci ve skupině. Podle jejich slov záleží na zralosti třídy, ale je důležité na pravidla stále upozorňovat. Další problém shledávají v zapomínání pomůcek a úkolů.

<u>UBS</u>	<u>UDV</u>
<ul style="list-style-type: none"> • HLUK • VYKŘIKOVÁNÍ V HODINĚ • NERESPEKTOVÁNÍ PROSTORU PRO MLUVENÍ DRUHÉ OSOBY • TŘÍDNÍ BITKY • ŽALOVÁNÍ • ŠPATNÁ KOMUNIKACE • VULGÁRNÍ VÝRAZY • NEUZNÁVÁNÍ AUTORITY 	<ul style="list-style-type: none"> • DODRŽOVÁNÍ PRAVIDEL PŘI PRÁCI VE SKUPINĚ • ZAPOMÍNÁNÍ POMŮCEK A ÚKOLŮ

Tab. 4: Jaké nejčastější kázeňské problémy se objevují ve Vaší třídě?

7. Jaké příčiny nekázně shledáváte jako nejčastější?

UBS shledávají příčiny kázeňských problémů v rodině. Rodina je podle jejich názoru hlavním determinantem v chování každého žáka. Způsob, jakým rodina přistupuje k přípravě žáka, jakou důležitost vkládá ve školní docházku a v plnění úkolů, je klíčový bod ve výchově. Zároveň je podle respondentů z řad UBS důležité, zda rodina uznává autoritu učitele, protože dítě velice často přejímá názory své rodiny, která pro něj představuje nejbližší společnost. Jinými slovy, rodina je pro žáka vzorem. Další zmiňovanou příčinou jsou specifické poruchy chování, které se v dnešních třídách objevují stále častěji, a nedostatečný zájem o vzdělání.

UDV shledávají častou příčinou nekázně specifické poruchy chování, se kterými musí být každý učitel obeznámen pro lepší pochopení žáka a pro tolik potřebné přistupování k jeho osobě. Další častou příčinou nekázně nacházejí v nefungujících

vztazích učitel – žák a žák - spolužáci. V takovém případě doporučují hledat příčinu a snažit se o nápravu. Důvod nekázně spatřují také v situaci, kdy učivo žáky nudí a zdouhavá doba některých činností, pokud žák není dostatečně motivovaný.

<u>UBS</u>	<u>UDV</u>
<ul style="list-style-type: none"> • PORUCHA CHOVÁNÍ • RODINA • NEZÁJEM ŽÁKA O UČIVO A O ŠKOLU VŮBEC 	<ul style="list-style-type: none"> • SPECIFICKÉ PORUCHY CHOVÁNÍ • VZÁJEMNÉ NERESPEKTOVÁNÍ A NEPŘÍZPŮSOBIVOST • NUDA • NEDOSTATEK PROSTORU PRO VYJÁDŘENÍ KAŽDÉHO (DISKUSE V KRUHU)

Tab. 5: Jaké příčiny nekázně shledáváte jako nejčastější?

8. Kdybyste se měla zamyslet nad Vaším stylem řešení kázně, jak byste ho charakterizovala?

UBS zmiňují řešení problémů napomenutím, přičemž po několika marných pokusech přichází větší trest, např. poznámka, napomenutí učitele nebo třídní důtka. Dalším řešením je přidělení většího množství práce nebo je při vyrušování žák vyzván, aby šel za dveře. Častou formou trestu je také rozsazení žáků, kteří neustále vyrušují. V některých případech uvádí, že pokud jsou problémy trvalé a žáci se nenapravují, připraví učitel třídnickou hodinu, kde o problémech diskutují.

UDV řeší konflikty diskusí, vyučující i žáci sedí v kruhu a vzájemně hovoří o problémech. Pokud se jedná o jednotlivce, nebo o menší skupinu, mají ostatní příležitost navrhnout řešení a možnosti nápravy. Pokud se jedná o problém mezi pedagogem a třídou, vede učitel rozhovor s třídou, sděluje jim své námitky a žáci poté mají prostor na obhajobu. Na konci musí dojít k vyřešení situace. UDV doporučují využít dramatickou výchovu, její metody a techniky.

<u>UBS</u>	<u>UDV</u>
<ul style="list-style-type: none"> • NAPOMENUTÍ • POZNÁMKA • ÚKOL NAVÍC • ODCHOD ZA DVEŘE • ROZSAZENÍ • TŘÍDNICKÁ HODINA 	<ul style="list-style-type: none"> • DISKUSE, SKUPINA NAVRHUJE ZPŮSOB NÁPRAVY, VÝSLEDKEM JE ŘEŠENÍ • VYUŽITÍ METOD A TECHNIK DRAMATICKÉ VÝCHOVY.

Tab. 6: Kdybyste se měla zamyslet nad Vaším stylem řešení kázně, jak byste ho charakterizovala?

4.4.2 Zúčastněné pozorování: přehled kategorií rušivého chování žáků

Celkem jsem absolvovala následky u dvaceti vyučujících prvního stupně základních škol, v rozsahu čtyř dopoledních vyučovacích hodin v každé třídě. Před začátkem pozorování byla stanovena témata, která mají vliv na kázeň ve třídě. Zaměření spočívalo v pozorování vzniků a řešení kázeňských problémů, nikoliv v jejich kvantifikaci. Prvním tématem jsou učitelovy schopnosti a dovednosti, konkrétně dovednost *učit žáky pro jejich osobní prožitek a zkušenost*. Pokud žák chápe potřebu učení a nevnímá vzdělávání jako svou povinnost, lépe spolupracuje a strávený čas ve škole jej baví a naplňuje. Není důvod pro neukázněné chování, neboť si uvědomuje, že tím škodí převážně sám sobě. Dalším zkoumaným tématem byl *způsob*, kterým učitelé *řešili problémové situace*. Ve třídách jsem měla vzácnou možnost vypožorovat několik takových situací. *Vytváření třídního klimatu* je dalším bodem výzkumu, i ten je výrazným determinantem žákovy kázně. Posledním výzkumným tématem bylo sledování způsobu řízení výuky. Ve vztahu k řešení kázeňských problémů je to důležitý faktor. Na žácích se pozitivně či negativně odráží, zda učitel zastává řízení *direktivní*, nebo *interaktivní*.

Během pozorování bylo sledováno jednání učitelů, proto jsem se usadila pokaždé do zadní části třídy za žáky. Tím nebyl ve vyšší míře narušován či ovlivňován průběh hodiny i chování žáků. S vyučujícím byla stanovena dohoda, že pokud nastane během hodiny situace, v které budu nucena pohybovat se po třídě, bude ji respektovat. Celý průběh vyučování nebyl zaznamenáván, popisovány byly jen důležité momenty po okamžiku provedení z důvodu nepřivádět vyučující k nervozitě.

Zaznamenány byly otázky učitele na žakovu osobní zkušenost, přičemž učitelé zároveň dbali na reflexi a vyjádření žakova postřehu, připomínky nebo nápadu. Zajímavé byly činnosti, do kterých učitelé zařazovali brainstorming, samostatné rozhodování žáků a především prostor pro komunikaci ve skupině. Učitelé, kteří nevyučovali pomocí metod a technik dramatické výchovy, měli většinou připravené konkrétní téma, ale žáci pracovali stále v lavicích, zatímco učitel naopak před tabulí. Žáci pracovali s učebnicí i s pracovními sešity, ale v hodině projevovalo zájem o výuku pramálo žáků.

Styly přístupu se odrazily samozřejmě na kázni. Učitel dramatické výchovy má ve třídě zpravidla více hluku vytvářeného ze strany žáků, ale jedná se o hluk pracovní. Pokud učitel chce třídu ztišit, nebo ukončit jejich práci, použije domluveného symbolu, kterým je nejčastěji *štronzo*, *tlesknutí*, *zvoneček*, popřípadě připomene třídní pravidla. Učitelé pracující bez metod dramatické výchovy často nepouští žáky z místa. Během výuky sedí celou hodinu a vyjma přestávek i celý den v lavici. Pokud žák komunikuje s jiným žákem, je okamžitě napomenut. Pokud se však téma diskuse netýká výuky, je to zase signál značící nedostatečnou motivaci žáků.

Vypozorované kázeňské problémy u učitelů byly, jak uvádí Šedřová (2007), porovnávány a byly mezi nimi sledovány pravidelnosti, které jsou uvedeny v tabulce jako soubor typických a obvyklých projevů rušivého chování žáků 1. stupně základní školy.

SOUBOR TYPICKÝCH A OBVYKLÝCH PROJEVŮ RUŠIVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ 1.

STUPNĚ ZŠ

RUŠIVÉ CHOVÁNÍ	OBVYKLÉ REAKCE UBS	OBVYKLÉ REAKCE UDV	ČÍM BY MOHLA PŘÍSPĚT DRAMATICKÁ VÝCHOVA
<i>HLUK</i>	Přehlížení problému, opakující se napomínání rušitele.	Ve třídě byl zpozorován většinou pracovní doprovodný hluk. V některých případech byl řešen apomenutím. Jiné případy potvrdily účinnost slovních metod.	Strukturované drama, rolová hra, improvizace, etudy, slovní metody.
<i>NEUZNÁNÍ AUTORITY</i>	Zvýšení hlasu, rozčilení. Poslání za dveře, písemný trest, úkol navíc.	Učitelé předchází takové nekázní v lekcích dramatické výchovy strukturovaným dramatem, improvizace, etudy.	
<i>VYKŘIKOVÁNÍ</i>	Žák dostane „trestný bod, černý puntík, ..“, práci navíc, která se nejčastěji týká opisování hesla.	Na tuto formu nekázně reagují učitelé okamžitě upozorněním na třídní pravidla, využívají slovní metody, rolovou hru.	

Tab. 7: Soubor typických, obvyklých projevů rušivého chování žáků 1. stupně ZŠ

Metody a techniky dramatické výchovy:

Strukturované drama: Umožňuje hledat odpovědi na otázky, pronikat pod povrch jevů, např. důsledky jednání lidí a mezilidské vztahy. Strukturování znamená „řádka“ snadno proveditelných technik, při kterých se musí brát ohled na potřeby skupiny. (Macková, 2007a).

Rolová hra: U účastníků rozvíjí schopnost empatie, rozvíjí úhly pohledů, schopnost uvědomování si různých sociálních rolí. (Provazník in Koťátková, 1998)

Improvizace: Žáci se učí o sobě a svém postavení, které ve světě zaujímají. (Machková, 2007b)

Etuda: Z části dramatická hra, která vznikla improvizováním, ale byla dovedena do tvaru, který má stanovený začátek, vrchol a pointu. (Provazník in Koťátková, 1998)

Slovní metody: Rozumí se jimi rozhovor, dialog, brainstorming, řešení problémů. Oblíbenou slovní metodou a účinnou v prevenci či řešení kázeňských problémů je dle učitelů panelová diskuse: „ ... *smyslem je zpravidla hledání řešení, vyjasňování či konfrontování různých stanovisek a názorů.*” (Provazník in Koťátková, 1998, s. 79).

4.4.3 Dotazník

Pro žáky druhých a čtvrtých tříd vybraných základních škol byly připraveny polouzavřené dotazníky, pomocí nichž bylo zjišťováno, jak se žáci ve škole cítí a jak vnímají třídní klima. Respondenti byli žáci z šesti pražských základních škol. Předem byli upozorněni, že odpovídají anonymně, ovšem kdo měl zájem, mohl se podepsat. Byli seznámeni s účelem dotazníku.

Dotazník vyplňovali žáci v den pozorování i rozhovoru, ovšem na začátku druhé vyučovací hodiny, jelikož tento časový rozsah je ze zkušeností mnoha učitelů údajně nejvhodnějším pro činnosti, u kterých je u žáků vyžadována pozornost a soustředění. O přestávce před druhou vyučovací hodinou byla otevřena okna a roztaženy žaluzie pro pozitivní podpoření respondentů ve třídě a tím byla zvýšena i jejich aktivita a soustředěnost. Na začátku hodiny jsem se žákům ještě jednou představila a seznámila je s činností, která je čeká. Před vyplňováním dotazníku byla zařazena také motivace. Měli si položit hlavu na lavici a zavřít oči. Snažila jsem se navodit příjemnou atmosféru a navést je na přemýšlení o škole, o jejích kvalitách, či nekvalitách, výhodách či nevýhodách. Po respondentech bylo požadováno vyvolání myšlenky, vzpomínky, pocitu, který se váže ke škole. Kdo byl hotov, v tichosti zvedl hlavu. Na tabuli již byla napsaná otevřená otázka (1) *Škola pro mne je....* Pro některé byla náročná k uchopení, pomohla jsem jim doplněním slova *jako*. Stačilo, aby školu přirovnali k něčemu, co je napadne, aby napsali osobní asociaci. Takové tvrzení bylo zvoleno pro lepší pochopení jejich pocitů ke škole. Otázku (1) měli vysvětlit otázkou (2) *Proč?* Žáci se museli zamyslet nad svojí odpovědí, jelikož byla od nich vyžadována argumentace. Kdo byl s dotazníkem hotov, odevzdal ho do krabice k tomu určené. Třída byla dále dotazována, jak se jim dotazník vyplňoval, zda měli s některou částí problém, pokud ano, měli vysvětlit svůj důvod. Závěrem jsem žákům i paní učitelce poděkovala a vrátila jsem se zpět na své místo, které bylo v zadní části třídy.

Odpovědi v dotaznících se lišily. Je třeba brát v úvahu momentální náladu i individuální rozdíly u respondentů z řad žáků. Nejzřetelnější rozdíly se však objevovaly mezi žáky, kde se vyučuje metodami dramatické výchovy, a žáky vedenými učiteli bez zkušeností s dramatickou výchovou. Uvedené odpovědi byly uvedeny do tabulek a grafů.

4.4.3.1 Pocity žáků ve škole

První položku v dotazníku tvořila otevřená otázka *Škola je pro mne ...* Byla vyhodnocena podle Šedové (2007). Tento přístup v podstatě kategorizuje odpovědi respondentů ve více vrstvách. Pokud se žák rozepsal nebo použil rozvitou větu, z odpovědi byla vyčleněná primární kategorie. Pokud žák např. uvedl „*Škola je pro mne legrace, do školy chodím rád, protože tu mám kamarády a paní učitelka je hodná*“, byla z odpovědi vyčleněna kategorie zábava, nejdůležitější je pro první otázku první uvedená charakteristika, další kategorie jsou explanační. Respondenti tak vysvětlují důvody, které jsou částí druhé otázky. V ní měli vysvětlovat, z jakého důvodu uvedli primární charakteristiku. Do kategorizací odpovědí se pochopitelně promítal celkový charakter odpovědi a jednotlivé extrahované kategorie tak v podstatě tvořily koherentní názor, ve výše uvedené odpovědi se tak promítaly pozitivní charakteristiky, jelikož žák poukazoval na školu v kladném smyslu, a v odpovědi záporného charakteru by se zase promítaly negativní charakteristiky, proto je pro odpověď klíčové první slovo, další slova totiž pouze rozvíjí samotné stanovisko. (Pozn. Uvedené pořadí neodpovídá počtu odpovědí.)

NEJČASTĚJŠÍ ODPOVĚDI ŽÁKŮ
<i>Zábava</i>
<i>Radost</i>
<i>Otrava</i>
<i>Dobrá</i>
<i>Učení</i>
<i>Nuda</i>
<i>Kamarádi</i>
<i>Hra</i>
<i>Povinnost</i>
<i>Důležitá</i>

Tab. 8: Škola pro mne je ...

Tabulka nejčastějších odpovědí žáků rozdělených podle celkového počtu odpovědí a podle počtu žáků vyučovaných učiteli UDV a UBS²

Kategorie odpovědí	Celkový počet odpovědí	UDV	UBS
Zábava	53	35	18
Radost	47	32	15
Otrava	37	20	17
Dobrá	34	22	12
Učení	28	18	10
Nuda	42	19	23
Kamarádi	37	23	14
Hra	32	25	7
Povinnost	26	16	10
Důležitá	20	15	5

Tab. 9: Nejčastější odpovědi

Škola pro mne je ... doplnil každý žák různě, všechna tvrzení jsou zajímavá a vypovídající o jejich pocitech. Doplněná fakta by se dala rozdělit do dvou hlavních skupin, negativní a pozitivní, přičemž je však nutné zdůraznit diferenciaci mezi jednotlivými odpověďmi - „zábava“ či „radost“ jsou mnohem zřetelnějšími projevy souhlasu se způsobem vyučování i s třídní atmosférou, než označení „dobrá“. Rozdíly jsou také patrné v přístupu žáků, neboť pojem „učení“ lze vyhodnotit jako aktivní, zatímco pojem „nuda“ značí pasivitu. Stejně tak jsou v opozici odpovědi „kamarádi“, „hra“ či „radost“ k odpovědím „povinnost“ a „učení“, rozdíly jsou v otázce směřování k primárním vztahům ve škole. Některé výpovědi se často opakovaly, např.

² Z celkového počtu 400 respondentů bylo do tabulky začleněno 356 odpovědí, které se daly kvantifikovat do uvedených kategorií. Zbylé odpovědi (44 odpovědí) byly značně variabilní a nedaly se začlenit do těchto kategorií.

„dobrá“, „nuda“ a „kamarádi“. Škála odpovědí je tak mnohem různorodější a vyhodnocování by se dalo rozdělit na následující³:

Pozitivní kategorie				Neutrální	Negativní kategorie				
Velmi spokojen		Spíše spokojen		Neutrální ⁴		Spíše nespokojen		Velmi nespokojen	
Zábava, Kamarádi, Hra, Radost		Dobrá, Důležitá		-		Povinnost		Otrava, nuda	
169 odpovědí		54 odpovědí				26 odpovědí		79 odpovědí	
UDV	UBS	UDV	UBS	UDV	UBS	UDV	UBS	UDV	UBS
115 o.	54 o.	37 o.	17 o.			16 o.	10 o.	39 o.	40 o.
68 %	31,9 %	68,5 %	31,4 %			61,5 %	38,5 %	49,4 %	50,6 %

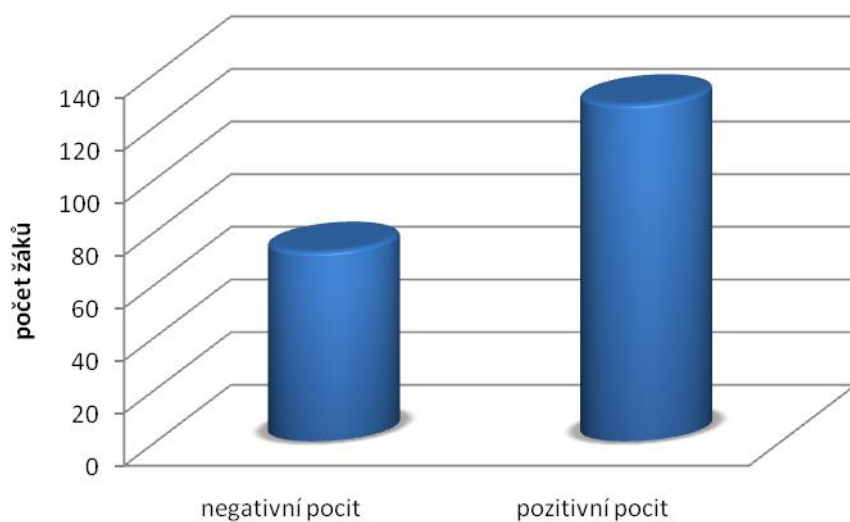
Tab. 10: Negativní a pozitivní pocity.

Na této otázce je vidět, že žáci vyučovaní metodami dramatické výchovy jsou ve škole spokojenější, než žáci, kteří těmito metodami vyučování nejsou. Kategorie „zábava“, „kamarádi“, „hra“ a „radost“ i kategorie „dobrá“ a „důležitá“ se nejvíce objevují u první skupiny respondentů, zatímco početnost kategorií „povinnost“, „otrava“ a „nuda“ je až na menší odchylky podobná u obou skupin respondentů.

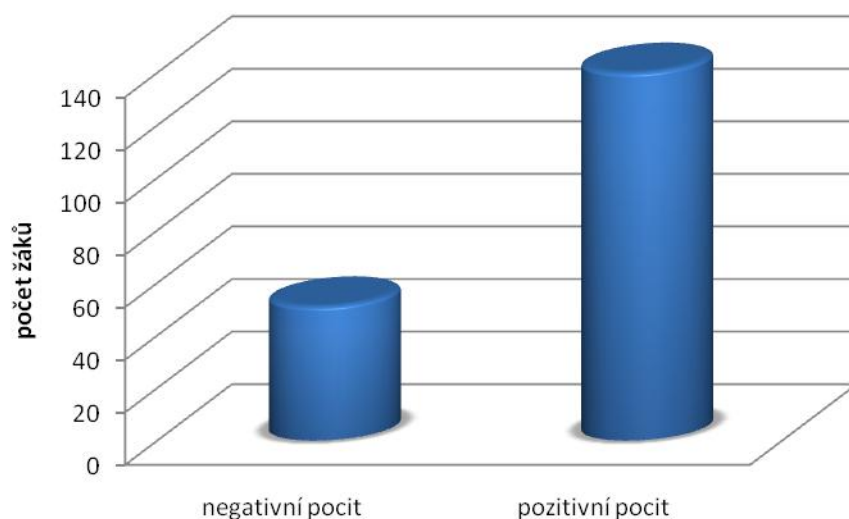
Pokud bychom odpovědi žáků redukovali pouze na pozitivní (zábava, kamarádi, hra, radost, dobrá, důležitá) a negativní odpovědi (povinnost, otrava, nuda), byly by rozdíly v pocitech žáků vedenými dramatickou výchovou a žáky vedenými běžným vyučováním markantní. Tyto rozdíly jsou zaznamenány v následujících grafech.

³ Z hodnocení byla vyjmuta odpověď „Učení“, neboť může znamenat kladné i záporné stanovisko. I další kategorie jsou jistě diskutabilní, např. „dobrá“ či „důležitá“ mohou být mít pejorativní význam. Při hodnocení je třeba mít na mysli i další okolnosti – např. respondenty mohl ovlivnit strach z kritiky školního systému, ačkoliv se jednalo o anonymní dotazník.

⁴ Neutrální kategorie je spíše pro představu, ve skutečnosti žádná z odpovědí není emočně neutrální.



*Obr. 2: Míra spokojenosti žáků ve škole **bez DV***



*Obr. 3: Míra spokojenosti žáků ve škole **s DV***

4.4.3.2 Důvody žakovské spokojenosti/nespokojenosti

Další položka dotazníku se tematicky vázala k první položce dotazníku. Žáci měli objasnit důvod své odpovědi, ty jsem následně rozčlenila do kategorií nejčastěji se vyskytujících odpovědí.

NEJČASTĚJŠÍ ODPOVĚDI ŽÁKŮ
<i>... mám tady kamarády ...</i>
<i>... špatné známky ...</i>
<i>... nové vědomosti ...</i>
<i>... nudím se ...</i>
<i>... hodná paní učitelka ...</i>
<i>... učení je otrava ...</i>

Tab. 11: Proč?

Tabulka nejčastějších odpovědí respondentů rozdělených podle celkového počtu odpovědí a podle počtu žáků vyučovaných učiteli UBS a UDV⁵

Kategorie odpovědí	Celkový počet odpovědí	UDV	UBS
Mám tady kamarády	70	38	32
Špatné známky	39	21	18
Nové vědomosti	57	37	20
Nudím se	66	30	36
Hodná paní učitelka	48	31	17
Učení je otrava	42	23	19

Tab. 12: Nejčastější odpovědi.

Argumentace vyjadřovaná k otázce dotazníku – Škola pro mne je... „odpovídá věku dětí.“ Jejich vyjádření jsou krátká a v dosti případech nesourodá právě s první

⁵ Z celkového počtu 400 respondentů bylo do tabulky začleněno 322 odpovědí, které se daly kvantifikovat do uvedených kategorií. Zbylé odpovědi (78 odpovědí) byly značně variabilní a nedaly se začlenit do těchto kategorií

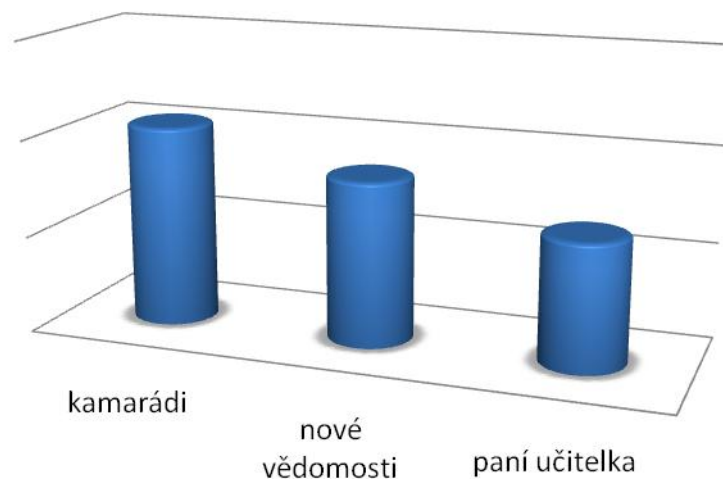
otázkou, kde někteří odpověděli negativně, ale jejich argumentace byla kladná. I další případy vyplývaly z „dětského věku“, objevovaly se tak dotazníky s argumentační logikou typu Škola pro mne je nuda s odůvodněním, že respondent se ve škole nudí. Tato a podobná odůvodnění tak korelovala s první otázkou. Velká část dotazovaných respondentů oceňuje možnost nabytí nových vědomostí, ovšem někteří tuto položku však označují jako negativní jev, kvůli kterému školu neradi navštěvují. Podobně jako u odpovědí na první otázku můžeme i zde pomocí zobecnění odpovědí na pozitivní a negativní odpovědi, vytvořit následující tabulku:

Pozitivní kategorie		Neutrální ⁶		Negativní kategorie	
Mám tady kamarády, hodná paní učitelka		-		Špatné známky, nudím se, učení je otrava	
118 odpovědí				147 odpovědí	
UDV	UBS	UDV	UBS	UDV	UBS
69 o.	49 o.			74 o.	73 o.
58,5 %	41,5 %			50,3 %	49,7 %

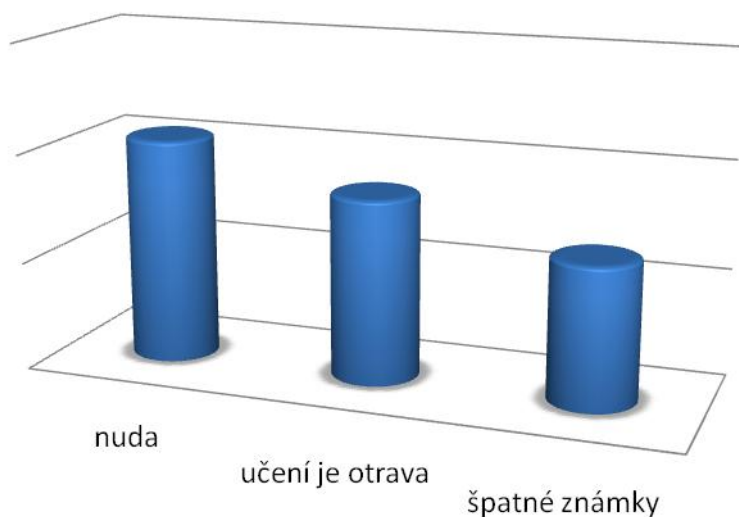
Tab. 13: Negativní a pozitivní kategorie

V následujících grafech jsou znázorněné odpovědi podle jejich frekvence. První graf představuje důvody kladné a druhý graf představuje důvody záporné, které žáci napsali v odpovědi na otázku, proč do školy chodí rádi/neradi.

⁶ Neutrální kategorie je spíše pro představu, ve skutečnosti žádná z odpovědí není emočně neutrální.



Obr. 4: Nejčastější důvody kladných odpovědí



Obr. 5: Nejčastější důvody záporných odpovědí

I na této výzkumné otázce je dobře vidět, že žáci vyučovaní metodami a technikami dramatické výchovy vnímají školu pozitivněji, než žáci, kteří jsou vyučovaní tradičním způsobem. V kladných odpovědích je patrná převaha přání příjemného kamarádského kolektivu před kladným hodnocením učitelky, v záporných odpovědích je zase patrné vnímat školu jako nudnou nebo nezáživnou. Obě hodnocení tak logicky směřují spíše k reflexi školy jako sociálního prostředí namísto institucionálního vymezení. V tomto smyslu je přitom úspěšnější vyučování s metodami a technikami dramatické výchovy.

4.5 Vyhodnocení výzkumu

4.5.1 Kvalitativní výzkum

Samotné vnímání kázeňské problematiky je chápáno ze strany učitelů, který své názory vkládá do žáka a ten by měl zároveň naplňovat jeho představy. Percepce vychází ze situovanosti žáka a učitele, respondenti vyučující dramatickou výchovu vnímají formování žáka jako konstruované a proměnlivé, zatímco respondenti bez dramatické výchovy jako pevně dané a neměnné. Ačkoliv si jsou patrně obě skupiny vědomé rolí rodiny i blízkého okolí žáka na formování žákovy osobnosti, rozdíl je patrný v přístupu, v jakém k dalšímu utváření žákovy osobnosti přistupují. Respondenti vyučující bez metod a technik dramatické výchovy se o žácích vyjadřují nejen s principem nemožnosti změny jeho osobnosti („nemají základní návyky chování naučené z domova“), ale i přísně individualisticky, což znamená škatulkování žáků („napomenutí“, „poznámka“, „odchod za dveře“), zatímco respondenti s dramatickou výchovou se vyjadřují v opozici k úsudkům jejich kolegů s tendencí možnosti proměny jeho osobnosti („nejvíce na dítě působí rodina a jejich okolí, ve kterém vyrůstá“) a kolektivisticky („diskuse“ jako jedna z metod řešení nekázně a „vzájemné nerespektování a nepřizpůsobivost“ jako příčina nekázně).

Uvedená problematika by se dala rozšířit do dalších okruhů rozdílů mezi respondenty s rozdílným přístupem ke vzdělávání. Zatímco respondenti s dramatickou výchovou vnímají výuku jako další možnost socializace pod svou správou, tedy výchovu dětí podle platných společenských norem, s tendencemi naučit své žáky kolektivistickému neegocentrickému chování, s respektem a tolerancí k osobě i názorům druhých, respondenti vyučující bez metod dramatické výchovy vnímají výuku jako pouhé předávání vědomostí svým žákům, přičemž svými zásahy vytváří spíše individualistické soutěžení mezi žáky. Zatímco první skupina respondentů se snaží o rovnost, druhá skupina respondentů vytváří rivalitu. S tím samozřejmě souvisí budoucnost žáků, žáci vyučovaní dramatickou výchovou mají společný odrazový můstek, ze kterého může jedinec v žákovské hierarchii dostat na privilegované místo díky sebevědomému i tolerantnímu postoji, ovšem žáci vyučovaní klasickým způsobem se z pomyslného odrazového můstku rozčleňují ve schopné a méně schopné jedince a

kariéra i úspěch či neúspěch v životě je jim tak přednastaven už v raném věku. Někteří z nich se přitom mohou dostat až na pomyslný okraj společnosti. Tyto důsledky jsou vyjádřeny ve stanoviskách respondentů, které byly vyvozovány z rozhovorů i ze zúčastněného pozorování. Pokud respondent uvede příčinu nekázně jako „nezájem žáka o učivo a školu“, dává tím najevo svůj neměnný postoj k danému žákovi, čímž ho zaškatulkoval a dává mu jen malý prostor k vylepšení postoje, neboť uvedené je neproměnlivé. Tento poznatek byl spatřen také při zúčastněném pozorování – zvýšení hlasu, napomenutí, práce navíc apod., jsou záležitosti, které žáka nejen dostatečně nemotivují, ale také srážejí a opakovanou aplikací se může podporovat jeho negativní chování. Naopak pokud respondent z řad učitelů uvede jako příčinu nekázně „nedostatek prostoru pro vyjádření každého“, je nasnadě definovat jeho postoj vůči danému žákovi jako rovnostářský a tolerantní, čímž vytváří prostor pro svobodné jednání žáka. Ten se pak ocitá ve vlastním rozhodovacím poli a svobodným rozhodováním také může přispívat k vytváření své budoucnosti bez „nálepkování“ a škatulkování ze strany učitele. To potvrzuje i zúčastněné pozorování, neboť, jak bylo zpozorováno, žák má možnost se svobodně vyjádřit. Všechny tyto souvislosti vyplývají z výpovědí, aniž bychom přidávali hodnotící (pozitivní či negativní) princip vztahu učitele a žáka, analyzován byl vztah učitele a žáka z pozice neutrality.

4.5.2 Kvantitativní výzkum

V kvantitativním výzkumu byla prokázána úspěšnost metod dramatické výchovy. Ve třídách vyučovaných touto metodou je větší míra spokojenosti, která tenduje spíše ke vnímání školy jako sociálního prostředí. Spokojenost však závisí na mnoha faktorech, např. na celkovém prostředí škol, ovšem celková atmosféra ve škole vedoucí ke spokojenosti žáků je tím nejvýznamnějším motivem k omezování kázeňských problémů.

4.5.3 Vyhodnocení předpokladů

Respondenti z řad žáků vyučovaných metodami a technikami dramatické výchovy jsou dostatečně motivováni k vytváření rovnostářské atmosféry ve třídě. Přestože na základě výzkumu nelze uspokojivě rozhodnout, zda mají respondenti z řad učitelů

vyučující metodami a technikami dramatické výchovy menší kázeňské problémy, než respondenti vyučující „tradičními“ metodami, má první skupina vhodnější predispozice ke snižování kázeňských problémů. Metody a techniky dramatické výchovy jsou tak vhodnou prevencí při řešení žákovské nekázně a žáci by měli mít menší kázeňské problémy.

5 ZÁVĚR

Dnešní společnost se potýká s problémem dodržování společenských norem, což se odráží také ve školách i v neukázněnosti žáků. Hledají se příčiny tohoto fenoménu, nelze je však jednoznačně určit. Často se kritizuje špatné chování žáků, neúcta ke společnosti nebo špatně nastavené hodnoty mládeže. Jednou z příčin může být nedostatečná péče rodičů, protože v důsledku uspěchanosti a zaneprázdnění nevěnují svým potomkům dost času potřebného k výchově. Na kázeň má však vliv učitel, který vede třídu k výchově a ke vzdělanosti. Učitel musí být autorita a také přítel. Záleží na učiteli, jak žáky motivuje k učení, ale i na postavení k celé společnosti.

Pro výzkum řešení kázeňských problémů při řízení školní třídy byly zvoleny tři skupiny respondentů: učitelé, kteří při vyučování využívají metody a techniky dramatické výchovy, učitelé, kteří tyto metody a techniky nevyužívají a třetí, poslední skupinou, byli žáci, kteří jsou nejdůležitějšími účastníky výchovně vzdělávacího procesu.

Zúčastněným pozorováním bylo zjištěno, jakým způsobem řeší kázeňské problémy obě skupiny respondentů z řad učitelů a pomocí interpretace rozhovorů bylo analyzováno, jakým způsobem nahlíží na své žáky. Respondenti z řad učitelů vyučujících tradiční metodou se nevyhýbají zaškatulkování žáka a označení neměnnosti jeho povahy. Utváří tak rigidní systém, kvůli němuž je žák již ve škole „nálepkován“ a jeho budoucnost může být spojena s tímto zařazením. Naproti tomu respondenti z řad učitelů vyučujících metodami a technikami dramatické výchovy vnímají konstruovanost a proměnlivost žakovy osobnosti a s tím přistupují k jeho vzdělávání, čímž vytváří rovnostářský systém vhodnější pro úspěšnou socializaci a adaptabilitu žáka do společnosti.

Dotazník přinesl zjištění, že respondenti vyučování metodami a technikami dramatické výchovy jsou s tímto systémem výuky spokojeni, zatímco respondenti studující tradičními metodami vyučování jsou spíše nespokojeni. Tento pocit vyplývá

z výše uvedeného, neboť pozitivní rozvoj osobnosti je spojen s kladným postojem k životu. Podle vyhodnocování dotazníku však respondenti směřují spíše k sociálnímu vnímání školy namísto institucionálního.

Výsledky tohoto výzkumu dokazují, že dramatická výchova působí na kázeň při řízení školní třídy pozitivně. Dramatická výchova má tak vhodné predispozice pro prevenci a řešení kázeňských problémů, které se mohou vyskytovat v obou skupinách, ovšem dramatická výchova vhodnější postupy pro jejich nápravu. Velký podíl na tom má zaměřenost dramatické výchovy na žáka, na rozvoj jeho sociálních a osobních dovedností, které jsou v otázce kázně důležité.

Použitá literatura

AUGER, Marie – Thérèse, BOUCHARLAT, Christiane. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál, 2005. 128 s. ISBN 80-7178-907-0.

BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. 1. vyd. Praha: Triton, 2004a. 263 s. ISBN 80-7254-453-5.

BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní*, 1. vyd. Praha: ISV, 2004b. 208 s. ISBN 80-86642-14-3

BENDL, Stanislav. *Ukázněná třída aneb kázeňské minimum pro učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2005. 298 s. ISBN 80-7254-624-4.

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň. Metody a strategie*. 1. vyd. Praha: ISV, 2001. 267 s. ISBN 80-85866-80-3

BUDÍNSKÁ, Hana. *Hry pro šest smyslů*. 7. vyd. Pelhřimov: Nová tiskárna, 2008. ISBN 978-80-7068-217-3

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 3.vyd. Praha: SPN, 1987, 384 s. ISBN 14-225-87

DVOŘÁK, Dominik. *Efektivní učení ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 144 s. ISBN 80-7178-556-3

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-7178-303-X

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 152 s. ISBN 80-7178-945-3.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008, 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.

KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk-hodnoty-výchova*. 1. vyd. Prešov: Grafotlač, 1996, 231 s. ISBN 80-85668-34-3

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 281. publ. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 161 s. ISBN 80-7041-088-4

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: Amu, 2007a, 222 s. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. 7. vyd. Praha: Artama, 1992, 149 s. ISBN 80-7068-041-5

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*, 2. vyd. Praha: Nipos, 2007b, 199 s. ISBN 978-80-7068-207-4.

MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s. ISBN 80-210-1070-3

MARUŠÁK, Radek. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 128 s. ISBN 978-80-7367-472-4

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3. upr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-7367-047-X.

PAŘÍZEK, V. *Učitel v nezvyklé školní situaci*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990, s. 104
ISBN 80-04-23897-1

ROTTEROVÁ, Božena. *Kázeň a problematika jejího utváření*. 1. vyd. Praha: Universita Karlova, 1973, 150 s. ISBN

SMITH, Charles A. *Třída plná pohody*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, 226 s. ISBN 80-85282-82-8

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. 191. Publ. Brno: Paido, 2004, 271 s. ISBN 80-7315-081-6

SPILKOVÁ, Vladimíra a kolektiv. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 312 s. ISBN 80-7178-942-9.

STUHLÍKOVÁ, Iva. a kolektiv. *Zvládání emočních problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 170 s. ISBN 80-7178-534-2

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0

TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 200 s. ISBN 80-7178-503-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Agentura Strom, 1997, 269 s. ISBN 80-901954-1-5.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996, 218 s. ISBN 80-85866-16-1

Použitý elektronický zdroj

http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

<http://www.zssuchdol.cz/>

<http://www.zs-slovenska.cz/>

<http://www.londynska.cz/usvp.php>

<http://www.interbrigady.cz/docs/koncepce2010.pdf>

<http://www.zskunratice.cz/skola/o-skole/>

<http://www.zsbila.cz/>

Seznam tabulek

Tab. 1: Kdybyste se měla zamyslet nad tím, co ovlivňuje nekázeň ve škole, co by to bylo?	49
Tab. 2: Jakou roli ve Vaší třídě hrají třídní pravidla?	50
Tab. 3: Jaké prostředky volíte nejčastěji k motivaci žáků?	51
Tab. 4: Jaké nejčastější kázeňské problémy se objevují ve Vaší třídě?	52
Tab. 5: Jaké příčiny nekázně shledáváte jako nejčastější?.....	53
Tab. 6: Kdybyste se měla zamyslet nad Vaším stylem řešení kázně, jak byste ho charakterizovala?	54
Tab. 7: Soubor typických, obvyklých projevů rušivého chování žáků 1. stupně ZŠ....	56
Tab. 8: Škola pro mne je	59
Tab. 9: Nejčastější odpovědi	60
Tab. 10: Negativní a pozitivní pocity.....	61
Tab. 11: Proč?	63
Tab. 12: Nejčastější odpovědi.	63
Tab. 13: Negativní a pozitivní kategorie	64

Seznam grafů

Obr. 1: Vyučující DV na školách, N = 82	44
Obr. 2: Míra spokojenosti žáků ve škole bez DV	62
Obr. 3: Míra spokojenosti žáků ve škole s DV	62
Obr. 4: Nejčastější důvody kladných odpovědí	65
Obr. 5: Nejčastější důvody záporných odpovědí	65

Přílohy

Příloha č. 1 – fotografie	5 listů
Příloha č. 2 – dotazníky	1 list